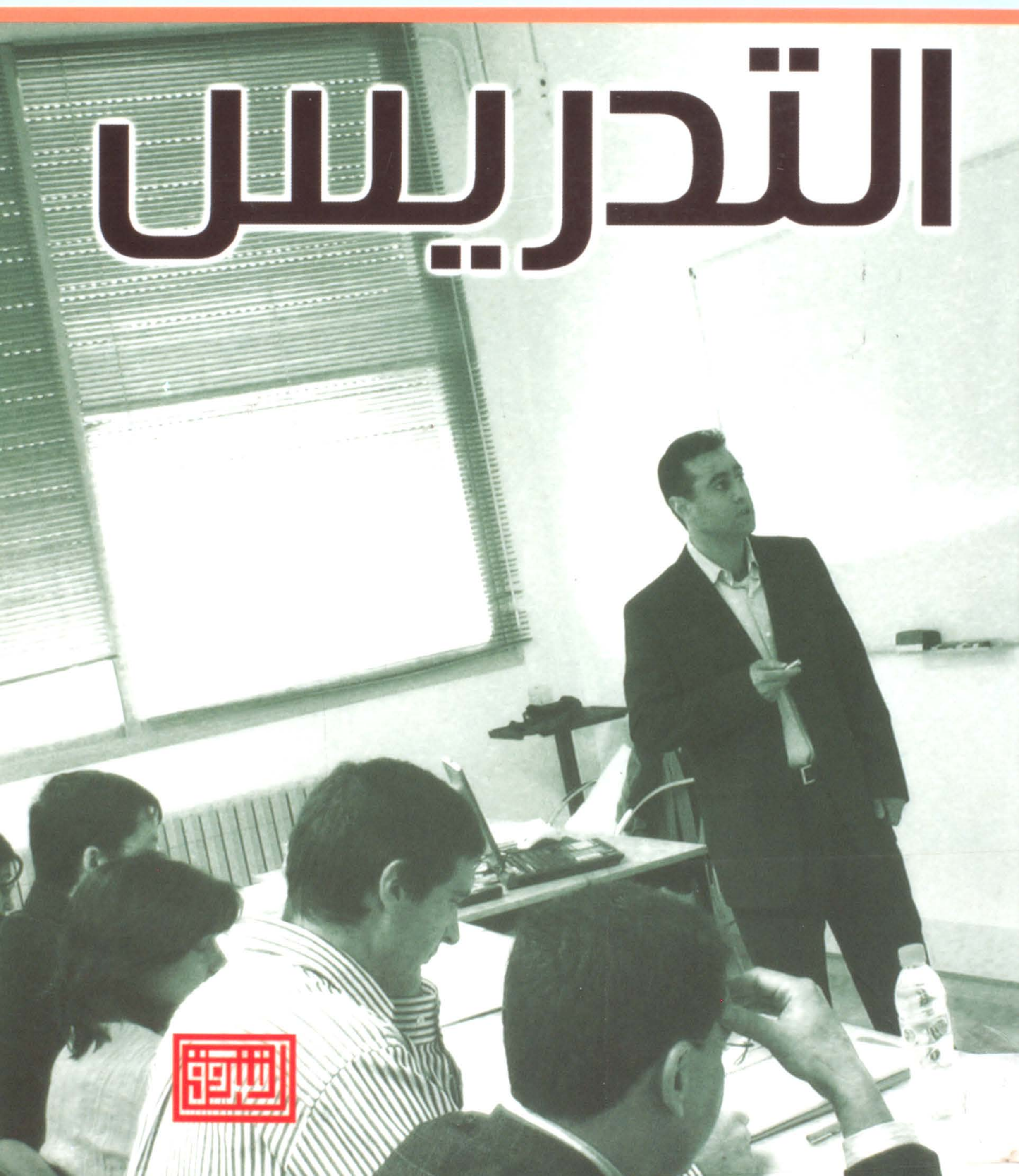
DR. SUHAILA M. K. ALFATLAWI

الدكتورة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي

المدخل الى التدريس





سلسلة طرائق التدريس

الكتاب الثاني

المدخل إلى التدريس

تأليف

الدكتورة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي



2010

ثالثاً : استراتيجية التعليم الفردي ---------------------------------130
1 – طريقة التعيينات الفردية---------------------------------139
2 – طريقة التعليم المبرمج ---------------------------------146

الفصل الخامس

الأهداف في التدريـــس ---------------------------------157

الفصل السادس

التخطيط في التدريـــس ---------------------------------189

الفصل السابع

الوسائل التعليمية في التدريـــس ---------------------------------223

الفصل الثامن

الواجبات المنزلية في التدريـــس---------------------------------249

الفصل التاسع

التقويم في التدريـــس ---------------------------------263

مُقدّمة

التدريس عملية ذاتية تظهر فيها شخصية المعلم وتلعب فيها ذاتيته دوراً عظيماً، ومع ذلك فوجد علم يعتني به له أهدافه العامة والخاصة وأسسه ومبادئه ونظرياته، ويجعلنا نهتم بهذا الموضوع لنبين كيف يعد المعلم لمهنة التدريس وأهم المبادئ التي تقوم عليها هذه المهنة وكيفية تطبيقها، وأهميتها في إعداد جيل يعمل من أجل تسليم الشعلة إلى الجيل الذي بعده. لذلك فإن الاهتمام بأساليب ومهارات التدريس من اجل إعداد المعلم الكفء يجب ان يحف بالموضوعية والصدق والأمانة وان تعطى المعلومات الحقيقية والحيوية وان نغذيها بالخبرات الفعلية والتطبيقات العملية وان نضيف خلاصة تجاربنا لما وجدناه أمامنا في المراجع العامة والكتب الكثيرة المؤلفة في هذا الموضوع .

ان السعادة تغمرني وانا اكتب في هذا الموضوع، والأمل يحدو في ان اقدم شيئاً جديداً ومفيداً لعشاق هذه المهنة لذلك فأنا أطالب زملاءي المعلمين وطلبتنا في مؤسسات اعداد المعلمين، دوافع تأليف هذا الكتاب والأهداف التي يرمي اليها، في أن يستفيدوا مما جاء فيه لتحقيق ما نرجو اليه لخير امتنا. ان تحديد الهدف يعاون على تقويم النتيجة، فالهدف الواضح هو المعيار الذي يمكن ان تقاس في ضوئه النتائج النهائية لكل جهود تبذل، والله أسأل أن يجعل عملي هذا خالصاً لوجهه الكريم .

ولا يفوتني في هذا المقام .. ان اوجه جزيل شكري وامتناني لكل من قدم العون والمساعدة في إخراج هذا الكتاب ومنهم الدكتور عمران إسماعيل فيتور لمراجعته اللغوية، كما أتوجه بجزيل شكري لابنائي قرة عيني إيهاب

ونسمة حياتي إيلاف عيد عبد العزيز لكل ما قدموه من عون في مسيرة أعمالي العلمية ومنها المساعدة في ترجمة بعض النصوص الانجليزية وتنظيم العمل الحالي ... فلهم مني كل الحب والامتنان والوفاء ومن الله تعالى حسن الثواب والجزاء.

والحمد لله فاتحة كل خير وتمام كل نعمة

المؤلفـــــة
الدكتورة سهيلة محسن الفتلاوي

الفصــــــل الأول

مدخل في تحديد مفهوم التدريــــس

أولاً : ماهيــة التدريـــــــس

1 – المُدخل التقليدي للتدريس

2 – مُدخل التدريس طريقـة

3 – مُدخل التدريس عملية تربوية متكاملة

4 – مُدخل التدريس نظام متكامل

5 – مُدخل التدريس نشاط اجتماعي

6 – مُدخل التدريس مهنة إنسانيـة

7 – مدخل التدريس نشاط غرضـي

8 – مُدخل التدريس مجال معرفي منظم

9 – مُدخل التدريس علماً وفناً

10 – مُدخل التدريس عملية اتصالية

11 – مُدخل التدريس نشاط عملي أو إجرائي

ثانياً : التدريس والمفاهيم المرتبطة به

أهـداف الفصـل الأول

في نهاية هذا الفصـل ينبغي أن يكون في استطاعتك :

1. تحديد معنى التدريس وفق مداخل التعريف المتنوعة.
2. مناقشة تعريفات التدريس وفق مداخل التعريف المتنوعة.
3. تقترح تعريفاً شاملاً للتدريس.
4. التمييز بين مصطلح التدريس وفق مداخل التعريف المتنوعة.
5. الموازنة بين مصطلح التدريس والمفاهيم التربوية المرتبطة به.

أولاً : ماهيـة التدريـــــــس (Instruction Essence)

إن التوصل لمفهوم مُحكم أو قاطع للتدريس أمر صعب المنال، إذ أن مفهوم التدريس يتطور تبعاً لتطور فلسفة المجتمع وأهدافه وتطور مفهوم التربية وأهدافها وتطور الأدب التربوي والنفسي من خلال تطور الكتابات والأبحاث التربوية والنفسية .

لقد مَر مفهوم التدريس بالكثير من التغيير والتعديل والتطوير، إذ ان التدريس بوصفه نشاطاً إنسانياً، لابد أن تتباين فيه الآراء، وتختلف فيه وجهات النظر، ولقد ظهرت العديد من المداخل في اتجاهات تفسير وتحديد معناه، يحمل كل منها نظرة معينة لمفهوم التدريس أو معناه . ومن بين تلك المداخـــل :

1) المدخل الذي ينظر إلى التدريس على أنه عملية (Impart) توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلمين*، وفيه ينظر للتدريس نظرة تقليدية أو كلاسيكية، وهي النظرة الشائعة لدى عامة الناس .

ومن بين التعاريف التـي تعكس هذا المدخل ما يلـــي :

- إن التدريس هو عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم لفظاً إلى ذهن المتعلم .
- إن هذا المعنى الضيق للتدريس يحدد دور كل من المعلم** والمتعلم، فالمعلم هو الملقن أو الناقل أو الموضح أو عارض المعلومات وهو المسيطر

---

* يشير لفظ المتعلمين في هذا الكتاب إلى من يتلقون تدريساً على يد معلم في أي مؤسسة من مؤسسات التعليم، ولذا فهي ترادف الالفاظ المشابهة لها مثل: التلاميذ، الدارسين، الطلبة، والتـي وردت في الكتاب حسب حاجة الموقع لها.

** يشير لفظ المعلم في هذا الكتاب إلى كل من يمتهن التدريس في المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة، ولذا فهي ترادف الالفاظ المشابهة لها مثل: المدرس، الاستاذ.

على الموقف التعليمي فينفرد بالضبط والتحكم ويبذل الفاعلية والنشاط ويؤكد على المادة الدراسية سواء كانت معلومات أو مهارات، ويبعد المتعلم عن كل فاعلية ونشاط، وما علّيه إلا أن يتلقى المعرفة ويحفظ ويكرر وينعن للمعلم فيما يقول أو يفعل. في حين تتطلب الكثير من الحالات إلى أن يستقصي ويكشف ويناقش ويحلل. وعليه فإن تلك النظرة السقيمة لمعنى التدريس تُعد نظرة محدودة وقاصرة ولا تحيط بالتدريس من كافة أبعاده وجوانبهِ .

2) ومن النظرات التقليدية القديمة ما ترى في التدريس طريقة (Method).

لقد سادَ اعتقاد سابق بأن التدريس هو أساليب وطرائق يشكلها المعلم، وفي الحقيقة أن ما يمارسه المعلم من إجراءات وأساليب وطرائق يشكل جزءاً يسيراً من عملية التدريس التي هي علم وفن، وجانب إنساني واجتماعي وتطبيقي ومنظومة منسقة كسائر الأعمال والمهن الأخرى في المجتمع كما سنرى لاحقاً ضمن مداخل متنوعة في تحديد مفهوم التدريس .

وقد حظي هذا الرأي بالتأييد لأهمية الطريقة في عملية التدريس، إذ إن التمكن من مادة الاختصاص شيء وتدريسها على نحو فعّالٍ شيء آخر كما أنها تتحكم في مدى الصعوبة والسهولة التي يحدث فيها التعلم لدى المتعلمين نحو مادة دراسية معينة، وقد ذهبَ عالم النفس جيروم برونر إلى أن كل طفل سوي يستطيع تعلم أي علم إذا ما قدم له بالطريقة وبالمفهوم الذي يناسبه، كما أن الطريقة قد تسهم في تنمية اتجاه إيجابي لدى المتعلمين نحو مادة ما أو قد تكون سبباً من أسباب جعل المادة مملة تبعث على السأمة والضجر .

إلا أن الموقف التعليمي ليس موقفاً سهلاً بسيطاً، بل هو موقف معقد تتداخل فيه عدة معطيات تترك كل منها تأثيراتها على المحصلة النهائية للعملية التربوية والتعليمية منها كفايات ومهارات المعلم الأكاديمية

والتدريبسية ويعد تحديد طرائق التدريس والإجادة في تنفيذها واحدة منها فقط .

3) وهناك مُدخل يعدُ التدريس عملية (Process) تربوية متكاملة، إذ إن العاملين في التدريس (المعلمين) هم وكلاء المجتمع بتربية واعداد وتعليم الناشئة وتهذيبهم وتطوير شخصياتهم ومراعاة ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم العلمية والنفسية والاجتماعية بما يعود عاجلاً أم آجلاً على المجتمع بالنحو الإيجابي والاستمرار، وخلق الإنسان الأب والأم والأخ والمنتج والمحارب والإداري والعالم والسياسي والقائد وغيرهم الكثير من عاملي ومنتجي ومربي وقاده المجتمع .

ومن خلال هذا المدخل فإنّ من أهم أهداف عملية التدريس هو تطوير القوى العقلية والقيمية والجسمية للمتعلمين بشكل متوازن فضلاً على العمل بملاءمة أساليب وإجراءات التدريس لحالة المتعلم العقلية والجسمية والقيمية من خلال مراعاة الفروق الفردية وسرعة كل متعلم في التحصيل من بطيئي التعلم أو العاديين أو المتميزين ذوي الذكاء العالي .

كما يُعد من أهم أهدافه تأهيل المتعلمين للحاضر والمستقبل مبتدئاً بتحليل خصائصهم وتحديد قدراتهم واختيار الوسائل والأنشطة والمواد التي تستجيب لتلك الخصائص والمتطلبات .

وفي ضوء ذلك يعرف التدريس على أنه (عملية تربوية تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المُكوّنة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة) (10، ص 23) .

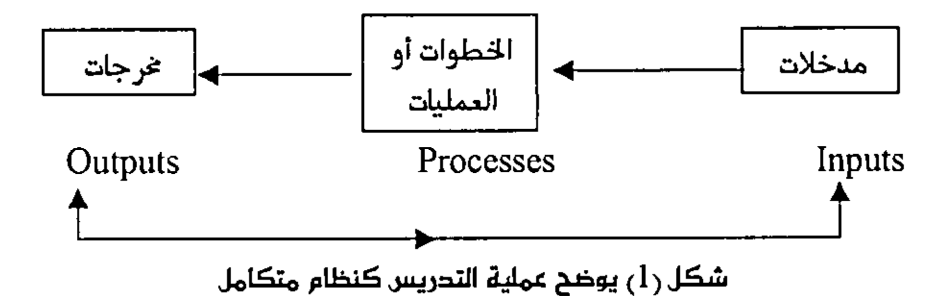
إن هذا المدخل مهدّ لتطور النظرة إلى التدريس باعتباره نظاماً متكامل الأبعاد .

4) في حين ظهرت بعض المداخل المعاصرة للتدريس والتي يرى أصحابها أن التدريس نظام (System) متكامل من العلاقات والتفاعلات، له

مدخلاته (inputs)، وخطواته أو عملياته (Processes)، ومخرجاته (outputs)، المتمثلة في :

1- **المدخـــلات** (Inputs) تتمثل في المعلم، المتعلم، المادة الدراسية، بنية التعلم، والبيئة الصفية أو بيئة الفصل .
2- **الخطـوات أو العمليات** (Processes) تتمثل في التدريس بأهدافه، واستراتيجياته، وأساليبه وطرائقه، وبأساليب التقويم، وتحضير البيئة الصفية، والتنفيذ، وتحسين التدريس من خلال التغذية الراجعة (Feed Baek) لتحقيق التعليم والتعلم لدى المتعلم .
3- **المخرجـــات** (Out Puts) تتمثل في التغيرات المطلوبة في المجال الإدراكي والعاطفي والحركي لدى المتعلمين وهو ما يطلق علّيه بالتعلم .

ونخلص مما سبق إلى أن عملية التدريس، نظام من الأعمال المخطط لها بهدف إحداث عملية نمو المتعلم في جوانب الشخصية المختلفة، العقلية والمهارية والوجدانية، وهذا نظام يتضمن أربعة عناصر رئيسة هي: (معلم، متعلم، مادة دراسية، بيئة التعلم) تتفاعل فيما بينها تفاعلاً ديناميكياً عبر وسائل اتصال لفظية وغير لفظية ومجموعة من المناشط الهادفة لغرض إكساب المتعلم المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والميول المناسبة، ويمكن التعبير عن مفهوم التدريس كنظام متماسك بالشكل (1) يوضح عملية التدريس كنظام متكامل .



شكل (1) يوضح عملية التدريس كنظام متكامل

ومن بين التعاريف الذي تعكس هذا المدخل التعريف التـالي : -

التدريس : هو مجموعة متكاملة من الأشخاص والمعدات والإجراءات السلوكية التـي تشترك جميعاً في إنجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعال (4، ص 18) .

بالرغم من المزايا الذي يمثلها هذا المدخل في النظرة للتدريس على انه عملية نسقية منظمة تسير وفق خطوات محددة ذات علاقات بعضها ببعض، الا انه يفترض ان التدريس عملية آلية تسير وفق نسق معين ينتقل فيها المعلم من خطوة لأخرى، وفي هذا تجنٍّ صارخ على طبيعة عملية التدريس الإنسانية المرنة والديناميكية إلى حدّ بعيد .

5) وهناك مُدخل يُعد التدريس نشاطاً اجتماعياً، إن هذا المدخل يهتم بالمنظور السيكولوجي الاجتماعي باعتباره طريقة النظر إلى التدريس .

ينظر هذا المدخل إلى التدريس على أنه نشاط اجتماعي يعتمد على العلاقات والتواصل الشخصي بين المعلم والمتعلم، كما يؤكد هذا المدخل على اكتساب المعلم للمهارات الاجتماعية المتضمنة في التدريس، وان امتلاكها يعتبر كفاءة اجتماعية ويكون تدريسه اكثر فعالية، كما يمكن أن يكتسبها المعلم في أثناء فترة إعداده بمؤسسات إعداد المعلمين كما يكتسب المهارات الأخرى الأكاديمية والنفسحركي، وبذلك يصبح مؤهلاً على ان يدرب المتعلمين عليها فضلاً عن معاونتهم على تعديل سلوكهم وطرق تفكيرهم واتجاهاتهم. ويؤيد هذا المدخل كون عملية التدريس سلوكاً اجتماعياً موجهاً داخل

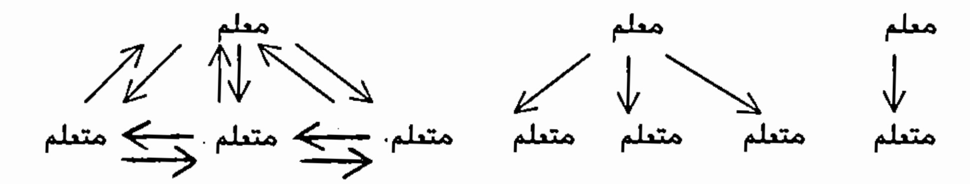
مؤسسة تربوية من أبرز أهدافها التنشئة الاجتماعية وتعديل السلوك بما يتلاءم ومعيار وقيم المجتمع لخلق مواطنين صالحين .

كما يؤكد هذا المدخل أن التدريس وجدّ لتعليم الناس ما هو مقبول ونافع من ثقافة المجتمع، وبقاء الأمة العائلة نفسها .

ومن بين التعاريف التـي تعكس هذا المدخل التعريف التـالي :

التدريس هو عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية من إداريين وعاملين لتحقيق نمو متكامل في جميع جوانب الشخصية العقلية، الانفعالية، المهارية للمتعلمين (10 ص 123 – 129) .

ونخلص مما سبق ان التدريس نشاط اجتماعي، قد يجري التفاعل فيه داخل بيئة الفصل الدراسي بين معلم ومتعلم أو معلم ومتعلمين أو بين متعلم ومتعلم آخر بإرشاد المعلم، والشكل التالي يوضح ذلك .



شكل (2) يوضح أشكال النشاط الاجتماعي في صورة عملية تعاون داخل بيئة الفصل

6) وهناك مُدخل يرى في التدريس مهنة إنسانية (Profession) يتميز العاملون فيها بالإيثارة والعطاء، بالرغم من ان مهنة التدريس تتميز بتنوع الإجراءات والأساليب والآراء إلا أنها تجمع العاملين فيها من خلال أهدافها وغاياتها الإنسانية والاجتماعية والتربوية ضمن إطار فلسفي وعملي يخدم المجتمع بتربية أجياله المتلاحقة .

إنّ لمهنة التدريس أصولها ومبادئها ومقوماتها التـي تقوم على أسس وقواعد ونظريات تلزم العاملين فيها بمعرفتها معرفة علمية عامة ومتخصصة .

ومن بين التعاريف التي تعكس هذا المدخل التعاريف التاليـة :

التدريس: مهنة إنسانية متخصصة لها مهارات وظيفية عامة بين أفرادها، تدار من قبل مؤسسات وتنظيمات وتجمعات خاصة بها، تحكمها قوانين وقواعد محددة (10، ص 36) .

ونخلص مما سبق أن التدريس هو الإجراءات التـي يقوم بها المعلم مع المتعلمين لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها، ترتبط بقواعد أو مبادئ وأسس وأهداف ونظام واع مصاحب لتلك الإجراءات والأعمال التـي تظهر في سلوكيات ومهارات المعلم القائمة على متطلبات المهنة وهـي :

1- الحصول على ترخيص لممارسة المهنة من خلال التأهيل المهنـي في أحد المؤسسات التعليمية المسؤولة عن إعداد المعلم والتـي تكون عادة داخل الجامعات والمعاهد العليا حيث يجد الطالب / المعلم كفايات ومهارات التدريس وقدراً من المعارف والمعلومات المتنوعة من خلال دراسة مقررات تربوية تزوده بمعارف أساسيـة في :

   أصول التربية وتاريخها، أسس المناهج الدراسية وتنظيمها، تقنيات التعليم وأنواعها ومبادئ إعدادها واستخدامها، طرائق وأساليب التدريس، والمبادئ والنظريات والأسس النفسية. فضلاً عن دراسة مقررات في مواد الاختصاص وفي مواد الثقافة العامة .

2- اكتساب كفايات ومهارات التدريس القائمة على قاعدة من المفاهيم والمبادئ والنظريات التـي تتيح معرفتها عمقاً للممارسة .

3- التحلي بقواعد أو مبادئ المهنة من قيم خلقية وآداب عامة وخاصة تنبع من طبيعة مهنة التدريس .

4- اشتراك المتعلم بنشاط في الخبرات التعليمية تجعل التعليم أكثر فعالية.

5- النمو المهنـي من خلال الالتحاق ببرامج التأهيل والتدريب في أثناء الخدمة لمواكبة التطورات التخصصية والتربوية والنفسية الحاصلة.

وبطبيعة الحال فإن النظر للتدريس على انه مهنة يعود لكونه يرتكز على كل معايير المهنة من دراسة ونمو وتأهيل وانتساب مهني و الالتزام بأهداف وأخلاقيات المهنة، فضلاً عن التوجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية الممثلة لسياسة النظام التعليمي للمجتمع والخاصة بمراحل أو مستويات دراسية معينة، ومواد دراسية معينة .

7) وهناك مُدخل ينظر للتدريس على أنه نشاط غرضي مقصود لإنجاز وتيسير التعلم لدى المتعلمين .

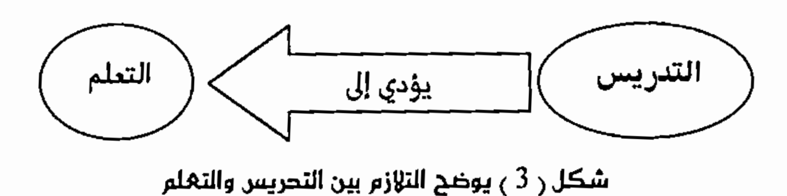
وهنالك عدة تعاريف تأخذ بهذا المدخل متأثرة بالاتجاه السلوكي في علم النفس فيها :

- ان التدريس نشاط يهدف إلى تحقيق التعليم أو اكتسابه وهو تسجيل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة والاكتمال الفكري لدى المتعلم (8، ص 41) .
- ان التدريس عملية هادفة تساعد الطالب على إدراك الخبرة التعليمية، والتفاعل معها والاستفادة من نتائج هذا التفاعل عن طريق تعديل سلوكه، أو اكتساب سلوك جديد (16، ص 130).

ويؤيد هذا المدخل النظرة التي ترى بأن التدريس لابد وأن يوصل إلى إنجاز أو إحداث تعلم بنجاح وموفقية، ولذا فإن فكرة التعلم داخلة ومضمونة في التدريس، ونخلص مما سبق أن التدريس سلوك مقصود يؤدي إلى التعلم، أي أن علاقة التدريس بالتعلم مثل علاقة الأخذ والعطاء وعلاقة البيع والشراء، أي اعتبار التعلم بمثابة نتاج للتدريس وتقاس كفاية المعلم بقدر تحصيل المتعلمين، والتدريس هنا يضع عبئاً ثقيلاً على كاهل المعلم، ويحمله عبئاً تعليمياً يرتبط بتعليم وتعلم المتعلمين المعرفة والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم الموكل اليه تعليمهم إياها .

ونستخلص من ذلك أن التدريس سلوك يحتاج إلى تخطيط قبل البدء بالتنفيذ بعيداً عن المنهج الارتجالي الذي يبوء أي سلوك فيه بالفشل، فضلاً

عن الاقتران بتحقيق هدف مقصود ومخطط لهُ الا وهو التعلم. وعليّه فإنّ التدريس الفعال هو الذي يحدث التعلم، وبذلك نجد أن هذا المدخل يتبنى المبدأ القائل بأن المعلمين مسؤولون مسؤولية كاملة ومباشرة عن تعلم المتعلمين وهو ما يعرف بمبدأ المحاسبية (Accountability) والشكل التالي يوضح ذلك:



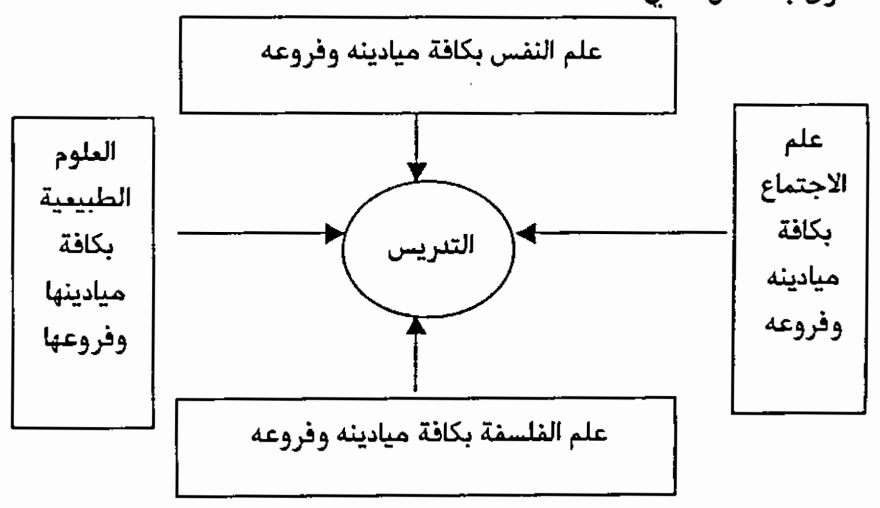
شكل (3) يوضح التلازم بين التدريس والتعلم

إن هذا المعنى يحدد حتمية التعلم نتيجة التدريس، في حين أن التدريس قد يكون مصحوباً بالتعليم وقد لا يحدث التعلم نتيجة ظروف وملابسات كثيرة، كما ان التعلم قد يحدث في غياب التدريس نتيجة الخبرة الذاتية للأفراد، كما يصعب في وجود هذا المدخل قيام التدريس كحقل من حقول المعرفة المستقل تماماً عن التعلم كمجال من مجالات المعرفة (8، ص 14 – 15) .

8) هنالك مدخل يرى في التدريس مجالاً معرفياً منظماً (Discipline) يختص بحقل خاص من حقول المعرفة وهو عملية التدريس وما لها من مفاهيم ومبادئ وأسس وطرائق وأساليب واستراتيجيات ونظريات ومهارات ترتبط ببعضها بعضاً بعلاقات متبادلة على شكل بناء منطقي مترابط ومتكامل، تتخذ من البحث العلمي منهجاً للوصول إلى الجديد من المعرفة .

إن هذا المجال المعرفي ينتمي إلى مجال الدراسات التربوية العملية (التطبيقية)، التي تُعد مطلباً أساسياً في مجالات وبرامج إعداد وتدريب وتأهيل المعلمين، إذ تمثل موضوعات تدريس أحد ميادين أو مناهج أو مواد الدراسة المقدمة في تلك البرامج بغية إعدادهم لممارسة التدريس عن معرفة ودراية وأصول علمية وفنية .

وبما أن التدريس مجال من مجالات المعرفة فهو على اتصال وتفاعل مع عدد من العلوم الإنسانية والطبيعية، فمن غير الممكن تدريس أي علم من العلوم الإنسانية والطبيعية في مختلف المستويات التعليمية من دون الأخذ بنظر الاعتبار ما يقدمه هذا الحقل من المعرفة من تضمينات نظرية وتطبيقية، في حين لا يمكن تصميم عمليات التدريس ونظامه دون الأخذ بما تقدمه العلوم الأخرى الإنسانية منها والطبيعية من تضمينات نظرية وتطبيقية، ومن الممكن تصوير عملية الأخذ هذه من العلوم المختلفة الأخرى بالشكل الآتي :



شكل (4) يوضح العلاقة بين التدريس والعلوم الآخرى

9) في حين هنالك مدخل يرى في التدريس علماً (Sciene) وفناً (Art).

يرجع هذا المدخل في مفهوم التدريس إلى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر عندما دخلت تعديلات جذرية على التربية عموماً والتدريس بشكل خاص نتيجة عاملين: أولهما، فلسفي ينظر للإنسان قيمة عليا، وللطفل إنساناً له حقوق وقيم ينبغي أن تراعى بإتباع أساليب تعليمية تهدف إلى تنمية شخصيته الإنسانية المتكاملة والعناية به. وثانيهما، ذو طبيعة

نفسية يُقيّم وسائل وأنشطة التدريس في مدى تأثيرها على سلوك المتعلم وذاته وملاءمتها لقدراته وطاقاته وإمكانياته وصلتها بحاجاته وميوله واهتماماته .

ومهما يكن الأمر وراء عملية التدريس فإن النظر للتدريس على أنه علم وفن له أساسه. فالتدريس كعلم تطبيقي مدين لكثير من العلوم الإنسانية والطبيعية في نظامه وعملياته وخصوصاً علم النفس التربوي وعلم النفس الارتقائي وعلم النفس الاجتماعي.. وغيرها، وكذلك علم الاجتماع والفلسفة والعلوم الطبيعية المتنوعة.. الخ، إن قيام المربين حديثاً بدراسة علم التدريس للتعرف على مختلف عوامله ومتغيراته وكشف تأثير بعضها على بعض، يجعل من التدريس حقلاً علمياً متخصصاً، فضلاً عن كونه فناً من الفنون لأن المواقف التدريسية تحتاج إلى معلم يديرها بسرعة الخاطرة أو البديهية، وعلى درجة عالية من البصيرة النافذة وحساسية الاتصال العالي، فيستطيع أن يفهم لغة الوجوه والإيماءات والإيحاءات واللفتات والنظرات بسرعة عالية ويعالجها ببصيرة نافذة وحدس، كما أن المواقف التدريسية مفعمة بالمشاعر والأحاسيس والتذوق والعواطف المحركة لسلوك وقرارات المعلم، إضافة إلى أنها تحتاج إلى معلم موهوب متمكن من خلال مهارته وقدراته على الإبداع والابتكار في التعليم واللغة والتعامل والاتصال والأساليب والأنشطة التعليمية التي تيسر الفهم وتوضح المعاني الصعبة بسهولة .

ومما هو جدير بالذكر في هذا الصدد الإشارة إلى أن هذا المدخل يرى في التدريس علماً وفناً مؤكداً على أن أي نشاط إنساني مقنن يمارسه الإنسان يحتاج للعلم والفن ممتزجان كما هو الحال في النشاط التدريسي، كما ينطلق من واقع أن خبرة ممارسة التدريس تتطلب العلم والفن معاً، فالعلم يزودنا بفهم واضح لطبيعة عملية التدريس وأحداثه ومتغيراته وكيفية التخطيط والتنفيذ والتقويم له، في حين أن الفن يزودنا بأسس التعامل مع هذه

المتغيرات والأحداث بشكل سريع وفوري معتمدة على سرعة البديهة وفن التصرف والبصيرة النافذة وغيرها مما يقع في نطاق الفن .
وفي ضوء ذلك يعرّف *التدريس* على أنــه :

أداء عمليّ قائم على أسس ومبادئ وقواعد ونظريات ومتغيرات ووسائل وإجراءات تحتاج إلى أسس التعامل القائم على قدرات ومهارات وإمكانيات خلاقة (12 - ص 24 – 27).

10) وهناك مُدخل آخر ينظر إلى التدريس على أنه عملية تفاعلية أو اتصالية (Communi cation - Process) ما بين المعلم والمتعلم، يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعيناً بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركاً المتعلم فيما يدور حوله من المواقف التعليمي .

وقد تولد هذا المدخل مع تبني نظريات الاتصال ونماذجه في المجتمع عامة وفي الجوانب التربوية من تدريس ووسائل تعليمية خاصة، حيث ينظر للتدريس على أنه حالة من حالات الاتصال الإنساني .

ومن التعاريف التـي تأخذ بهذا المدخل التالي :

- إن التدريس عملية ديناميكية يتم خلالها التفاعل بين المرسل (المعلم) والمستقبل (المتعلم) عن طريق نقل رسالة (فكرة، معلومة...) وقياس أثرها على المتلقي (تغذية راجعة) (3 - ص 24).
- إن التدريس هو وسيلة اتصال تربوي هادف تُخططُ وتوجهُ من المعلم لتحقيق أهداف التعلم لدى المتعلم (12 - ص 65).

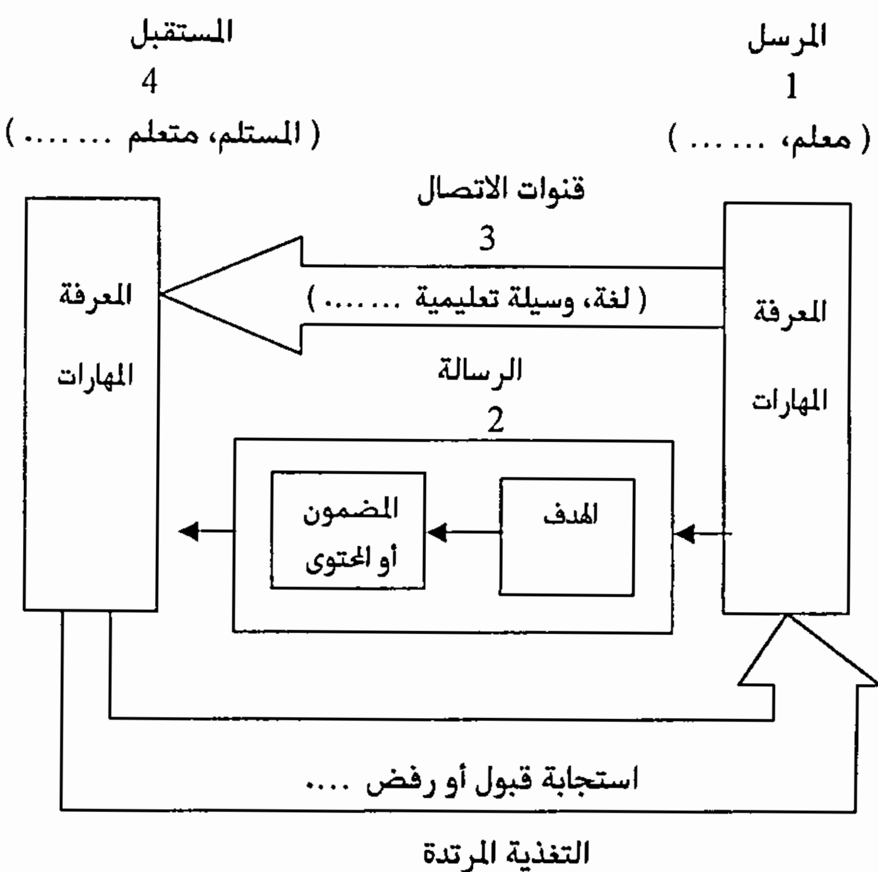
وهناك خمسة عناصر أساسية لإتمام عملية الاتصال في التدريس هي :

1. *المرسل (Sender)*: قد يكون شخصاً كالمعلم أو عدداً من الأشخاص يوجهون رسالة، كما قد يكون نصاً مطبوعاً أو مؤسسة إعلامية أو إعلانية لمحطة بث، (صوتية، مرئية) .

2. *الرسالة (Message)* قد تكون فكرة أو مضموناً أو محتوى معيناً يتكون من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات .
3. *قنوات الاتصال (Communication - channels)*: ان الرسالة تنتقل عبر وسط معين ينقلها وقد يكون ذلك بوساطة الصوت العادي عبر الألفاظ والكلمات والجمل، أو قد تكون بالكتب والمطبوعات والخرائط والرسوم والصور الثابتة والمتحركة .
4. *المستقبل (Receiver)* أو المرسل اليه: وهو الشخص الذي يستمع ويستقبل الرسالة وقد يكون فرداً يسمع أو يشاهد أو يقرأ أو يكون المتلقي جماعة أو جمهوراً من أفراد المجتمع يلتقطون الرسالة بطريق الحواس المختلفة، ثم تنتقل بوساطة أجهزة خاصة إلى الدماغ لتحليل محتوى الرسالة وفهم محتوياتها وأهدافها، ثم تحديد موقف الاستجابة .
5. *التغذية المرتدة (Feed Back)*: رد فعل المستقبل أو المرسل اليه من منطلق تأثرهُ بمحتوى الرسالة ومن أمثلتها: الرضا والاستحسان، أو الرفض والاستهجان، أو اجابة صحيحة، أو خاطئة على أسئلة المعلم .

وقد تتأثر ردة فعل المستقبل أو المرسل اليه بمكانته الاجتماعية وخلفيته الفكرية وثقافته العامة وتوازن شخصيته وطبيعة مرحلة النمو التي يمر فيها، وحالته الصحية والنفسية والجسمية كالتعب والإرهاق وعدم الرغبة في التسلم .

والشكل (5) يوضح التدريس كعملية اتصالية



شكل (5) يوضح عناصر عملية الاتصال

ان العملية الاتصالية قد تكون ذات اتجاه واحد

رسالة (محتوى)

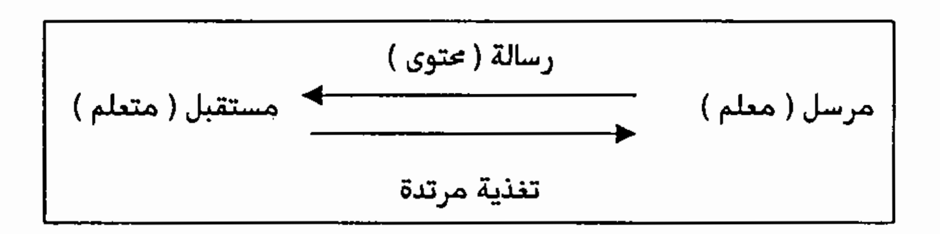
مرسل (المعلم) ←———————— مستقبل (متعلم)

ويتفق مع هذه النظرة القول أن التدريس (عملية اتصال بين معلم ومتعلم، يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة) (8 ص 31) .

وقد تؤيد هذه النظرة كون بعض الباحثين التربويين ينظرون إلى التدريس كونه نشاطاً ديناميكياً ذا ثلاثة عناصر هـي :

المعلم -- المتعلم – المحتوى (المادة الدراسية) .

إلا أن العملية الإتصالية قد تكون ذات اتجاهين



وقد تؤيد هذه النظرة كون الباحثين التربويين ينظرون إلى التدريس كونه نشاطاً ديناميكياً يحدث بوجود

المعلم - المتعلم - المحتوى (المادة الدراسية) .

بتوفر شروط معينة بين عناصر التدريس سالفة الذكر منها التقاء المعلم بالمتعلم لقاءً مباشراً، وقيامه بافعال تدريسية تعمل على توضيح أو كشف محتوى الرسالة أو مضمونها المفترض تعلمها من قبل المتعلمين، عسى أن تنجح هذه الافعال في حثه على تعلم المحتوى بالفهم والاستقصاء والبحث والاكتشاف أو حل المشكلات .

وفي الوقت الذي نجد التأكيد على أن وظيفة التدريس هي الاتصال في هذا المدخل، وجدنا في مدخل سابق أن وظيفة التدريس هي إحداث التعلم (التدريس سلوك غرضي، مقصود) وتيسيره من خلال الأفعال التدريسية وهو المدخل المعبر عنه في المدخل العملي للتدريس .

11) وفي مُدخل النشاط العملي (Practical Activity) للتدريس يتبنى أصحابه اعتقاداً مؤداه أن أفضل تعريف للتدريس هو الذي يصف لنا ما يقوم به المعلمون من أفعال تدريسية يمكن وصفها وملاحظتها وقياسها،

بين الأفعال التدريسية (Teaching Acts) التي يقوم بها المعلم وغيرها من أفعالهِ، وسوف نكتفي بنوعين من الأفعـال :

الأول : و يضم الأفعال التدريسية التي تحدث داخل بيئة الفصل إما لتوجيه عملية التعلم أو لإحداثها أو تيسيرها وهـي :

1 – الأفعال الاستراتيجية (The strategic Acts) وهي خاصة بتوجيه التعلم وضبط بيئة التعلم، ومن أمثلتها ضبط النظام وجذب الانتباه وإثارة دافعية المتعلمين وتغير مسارب الحواس في تنويع المثيرات (3، ص 30) .

2 – الأفعال المنطقية (Logical Acts) وهي كل ما يقوم به المعلم من أفعال ونشاطات بهدف إحداث وتيسير التعلم منها الشرح والتوضيح وضرب الأمثلة واستخدام الوسائل التعليمية واستخدام الطرائق التدريسية المناسبة لطبيعة المتعلمين وموضوع الدرس، وأساليب التقويم والقياس وإجراء التجارب والرحلات العلمية .

الثاني : ويضم أفعال تنظيمية إدارية وإشرافية وإرشادية (مؤسساتية) (Institutional acts) ويتضمن ما يقوم به المعلم من رصد حضور غياب المتعلمين، ومراقبتهم أثناء فترات الاستراحة والمشاركة في الندوات والمحاضرات، والحضور في الاجتماعات المدرسية ومساعدة المتعلمين في التغلب على المشاكل التعليمية والاجتماعية، وإلقاء الكلمات الترحيبية والإرشادية في طابور الصباح ومجالس الأباء والأمهات ..... وغيرها .

ويقع في سياق المدخل العملي للتدريس المشار اليه النظرة إلى توضيح مفهوم التدريس في الجانب العملي أو الإجرائي أو الادائي إلى تحديد مراحل التدريس وما تتطلبه كل مرحلة من ممارسات أو أفعال أو مهام عملية تمارس على فترات منها ما يسبق عملية التدريس داخل بيئة الفصل، ومنها ما يمارس في أثناء الموقف التعليمي داخل بيئة الفصل واخرى تقوّم نتائج التدريس .

وطبقاً لهذه النظرة ظهرت اتجاهات تربوية عدة في عملية إعداد وتدريب وتأهيل المعلمين منها اتجاه استخدام التعليم المصغر، ومنها حركة إعداد المعلمين وفق الكفايات التدريسية وتصنيف تلك الكفايات من خلال تحديد الأطوار أو المراحل (Phases) التـي تمر بها عملية التدريس .

ومن بين التعاريف التـي تأخذ بهذا الاتجـاه :

التدريس عملية تقتضي مهارات قبل وفي أثناء وبعد التدريس، في التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس، بغية حدوث التعلم، (م 2) .

ونأمل أن نكون - في تحديد معنى التدريس عبر المداخل السابقة الذكر – قد كشفنا أوجه عملية التدريس المتنوعة ..

ثانياً : التدريس والمفاهيم المرتبطة به :

هنالك العديد من المفاهيم والمصطلحات التربوية ذات علاقة وثيقة بمجال التدريس، نحاول القاء الضوء على البعض منها من أجل الوصول إلى مدلول التدريس، ولعل من أبرز هذه المفاهيم، المفاهيم الآتيــة :

1 – التربيـة
2 – التعليـم
3 – التعلـم

لقد تعددت الدلالات والمعاني لهذه المفاهيم الكبرى التـي تعود لمجال الأدب والبحوث والدراسات التربوية، وما يهمنا الان أن نشير إلى تعدد معاني مفاهيم هذا المجال مما أدى إلى نمو المعرفة التربوية وإثراء الأدب التربوي بأفكار مربية حول معاني تلك المفاهيم وأفسح المجال لباب العمل والاجتهاد والبحث لكل صاحب مقدرة ورأي ليسمع رأيه، فتعددت الرؤى وهذا أمر وارد لاختلاف المنظورات الفلسفية أو الأيديولوجية للمشتغلين في تلك المجالات، إلا أن هذا لا يمنع حدوث نوع من الاتفاق بين هؤلاء المشتغلين حول معاني ودلالات هذه المفاهيم مما أدى إلى تنمية جسور الفهم والتواصل فيما بينهم .

1 – التربيـــــــة :

يواجه العالم اليوم مرحلة من التطور الفكري والتربوي إذ قامت الابحاث والدراسات وزاد الاهتمام بالمجال التربوي، فازدهر الفكر التربوي وأصبحت عملية التربية أداة استثمار اجتماعي واقتصادي تتصل بحاجات التنمية في المجتمع ومتطلباته .

يُعّد مفهوم (التربية) من أكثر المفاهيم التربوية شمولية وعمومية ولها العديد من المعاني والدلالات من حيث كونها كمجال معرفي منظم وهـي :

المعنى الأول : ينبثق من كون التربية (علم اجتماعي) ويؤيد هذا المعنى النظرة للتنشئة الاجتماعية على أنها عبارة عن عملية تربية وتعليم، فمن أبرز أهداف التربية تشكيل وتنمية شخصية المتعلم وفقاً لمعتقدات المجتمع وعاداته وتقاليده وأعرافه ودمجه في الإطار الثقافي للمجتمع عن طريق توريثه أساليب التفكير والمعتقدات وأنماط السلوك وأساليب الحياة السائدة في المجتمع، عبر مؤسسات منها نظامية (رسمية) أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه تمثلها مختلف المؤسسات التربوية الرسمية على اختلاف المستويات والمراحل التعليمية، ومنها وسائل غير نظامية (غير رسمية) تمثلها مختلف التجمعات الاجتماعية والثقافية من أسرة وجماعة أقران وأصدقاء ووسائل الاتصال الجماهيرية (الإذاعة المسموعة والمرئية، والصحافة) والنوادي .... وغيرها .

وبناءً على ما سبق تُعرّف التربية بأنها : عملية مجتمعية تهدف إلى تنشئة النشء لعناصر الثقافة والتكيف معها والتعديل لمجتمع معين لما يمليه الطلب الاجتماعي واحتياجات المجتمع عامة والتنمية خاصة. (15 - ص 8)

المعنى الثاني : ينبثق من كون التربية (علم إنساني) ويؤيد هذا كون التربية إحدى مجالات المعرفة وحقل من حقول الدراسات النظرية التـي تهتم في نقل التراث المعرفي والخبرات والمهارات التـي جمعها الإنسان عبر المراحل التاريخية المختلفة خاصة، واخرى تنمية التفكير الخلاق والمبدع والسلوك الذكي للفرد

ليدعم، ويبتكر، ويغير، ويحقق نظريات جديدة لدعم سيرة التغير الثقافي والحضاري الذي يحدث في المجتمعات (1 - ص 37 – 38).

وبناءً على ما سبق تُعرّف التربية بأنها : العلم الذي يهتم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية العقلية، الانفعالية، المهارية، الخلقية والجمالية والبدنية عبر وسائلها القصدية أو النظامية (الرسمية)، وغير القصدية أو غير (النظامية، أو الرسمية) (3 - ص 52) .

المعنى الثالث : ينبثق من كون التربية مجال تطبيقي (علم تطبيقي) ويؤيد هذا كون التربية إحدى مجالات المعرفة التـي تسعى إلى الأخذ أو توظيف وتطبيق المبادئ والقوانين المأخوذة من علوم أخرى أبرزها (علم النفس، والاجتماع، والإدارة، والاقتصاد) نتيجة للمعاملة التكاملية بين العلوم، حتى إن دراسة أي ظاهرة تربوية تستلزم تظافر جهود علماء النفس والإدارة والاقتصاد والاجتماع والتربية .

فإذا أردنا مثلاً أن ندرس مشكلة الإهدار التربوي في النظام التعليمي لمجتمع ما، فإننا نجد أنفسنا نبحث في أوضاع اجتماعية ونفسية وسياسية وإمكانيات المجتمع المادية والبشرية .

وبناءً على ما سبق تُعرّف التربية بأنها : العلم الذي يدرس الظواهر التربوية، دراسة تعتمد على الوصف والتحليل والتركيب والتشخيص والتجريب، بقصد استخلاص المبادئ والقوانين لمساعدة المربين على فهم تلك الظواهر، والتحكم في توجيهها، لقيامها بمهامها في تنشئة الأفراد على أحسن وجه (9 - ص 12) .

هذا وتنطوي التربية كمجال معرفي منظم على العديد من المجالات (أو العلوم) التربوية تمثل فروع دراسية للتربية، يُعدُّ التدريس أحدها .

2 – التعلـــــــم :

إن التعلم يعنـي إحداث تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التدريس والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة، ومما لاشك فيه أن عملية التعلم ترتبط

ارتباطاً وثيقاً بالعملية التعليمية التـي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج والمعلم بما في ذلك كفاياته الأكاديمية والتدريسية فهو مسؤول مباشر عن توجيه النشء عبر اتصاله الشخصي المباشر مع المتعلم فيساعده على تحصيل المعرفة من الكتب ومن قنوات التعلم المختلفة ويستثيره نحو التعلم ويوجه للخبرة بصبر وحكمة .

إن المعلم يحمل على أكتافه عبء التربية من خلال التدريس، فالتعلم نتاج التدريس الفعال وقد تكون هذه النتاجات معرفية، وجدانية، مهارية، أخلاقية، اجتماعية، وفي ذلك يعرف التعلم : على أنه تعديل في سلوك المتعلم نتيجة تأثير ظروف التعليم والتدريب والممارسة والخبرة (6 - ص 3– 4) .

يقوم التعلم على الطريقة المعملية التـي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من طرق اكتساب المعرفة ومن أساليب التربية الحديثة، ولعل هذه الطريقة في التعلم تقوم على نظرياته المختلفة والمتباينة إلا أنها تقوم على أسس مشتركة تستطيع التربية استثمارها لتحقيق أهدافها ومنها تحقيق التعديل في أداء المتعلم، وتلتقي هذه النظريات في التدعيم والتعزيز والدافعية، مما يمكن من الأخذ بأسس تطوير عملية التعلم على أسس علمية لتحقيق أهداف العملية التربوية، كما تقوم هذه الطريقة على النهج التطبيقي والتجريبي، هذا النهج الذي أصبح أساس كل العلوم التـي تريد إرساء قواعد ميدانها العلمي، إن هذا النهج يفتح أمام المتعلم آفاقاً جديدة لاكتساب العلم والمعرفة في طريق الانطلاق الحر في العمل البناء، وبذلك قد يبدو واضحاً بأن التعلم قد يصاحب عملية التدريس أو يمارسه الفرد في عملية التعلم الذاتي داخل المؤسسة التربوية وخارجها دون أن يكون هنالك موقف تدريسي .

3 – التعليـــــــم :

ان التعليم بوصفه نشاطاً اجتماعياً وإنسانياً، تتباين فيه الآراء، مما أفرز تعريفات عدة منهـا :

- إن التعليم هو العملية التي تؤدي إلى تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة من خلال إثارة فاعليته في المواقف التي ينظمها المعلم (7 - ص 11) .
- كما عُرّف بأنه : النشاط الذي يسهم به كل من المعلم والمتعلم، بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها وتعليمها من قبل المتعلم، ويتم ذلك بصيغ آنية متوازية، إلا أن نشاط المعلم لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمعلومات بل يتعداه إلى تنظيم العمل المستقل للمتعلمين وتوجيهه، والإشراف والتقويم وتدريب القدرات العقلية والأخلاقية والجمالية والحسية (14 - ص 70 – 71) .
- وهناك من ينظر للتعليم على أنه العملية التعليمية التي تتم داخل وسائل التربية النظامية معتمداً على مكونات عدة أهمها: المنهج، التدريس، التقويم، الإدارة، والإرشاد والتوجيه (3- ص 55).
- وهناك من يُعّرف التعليم على أنه عملية التفاعل بين المعلم والمتعلمين في داخل الفصل أو في قاعة المحاضرات أو في المختبرات (7 - ص 36) .
- في حين يرى خاطر وزملاءه بأن التعليم لا ينطبق عليه شروط التدريس، وهو خبرة تعليمية معينة عن طريق أي وسيلة من الوسائل التعليمية المختلفة أو مؤسسة تربوية في المجتمع دون التقيد بوقت محدد أو مكان محدد .

وتذهب مؤلفة الكتاب إلى أن التعليم هو توجه كل موقف تدريسي نحو المتعلم، فالتدريس مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي لها أصولها وقواعدها ومبادئها ومهاراتها الادائية ووسائل إيصالها ومسؤولياتها التي تستهدف التعليم والتعلم .

تطبيقــات عمليــــة

تدريب – 1 –

اكتب تعريفا شاملاً للتدريس يتضمن مكونات عملية التدريس، ويغطي تعريفات المدخلات التربوية السابقة لمفهوم التدريس :

التعريف : ---

تدريب – 2 –

وازن بين مفهوم التربية والتدريس والتعليم والتعلم

تدريب - 3 –

ميّز بين مصطلح التدريس وفق مداخل التحديد المتنوعة

تدريب – 4 –

ضع (✓) في العمود الذي يمثل مكونات عملية التدريس التـي شملتها التعريفات التـي اوردت المداخل التربوية المختلفة لمفهوم التدريس

التعريف	المكونات			
	المعلم	المتعلم	المادة الدراسية	بيئة التعلم
1 : نقل المعلومات	= ☐	= ☐	= ☐	= ☐
2: منظومة التدريس	= ☐	= ☐	= ☐	= ☐
3 : نشاط اجتماعي	= ☐	= ☐	= ☐	= ☐
4 : عملية اتصالية	= ☐	= ☐	= ☐	= ☐

5 : نشاط عملي أو إجرائي = ☐ = ☐ = ☐ = ☐ = ☐

6 : التدريس طريقة = ☐ = ☐ = ☐ = ☐ = ☐

7 : نشاط غرضي = ☐ = ☐ = ☐ = ☐ = ☐

8 : التدريس مهنة = ☐ = ☐ = ☐ = ☐ = ☐

مراجـــع الفصل الأول

1- أحمد على الفنيش. أصول التربية. تونس، الدار العربية للكتاب، 1985.

2- جابر عبد الحميد جابر وسليمان الشيخ. مهارات التدريس. القاهرة، دار النهضة العربية، 1982 .

3- حسن حسين زيتون. التدريس (رؤية في طبيعة المفهوم). القاهرة، عالم الكتب، 1997 .

4- دليل المعلم لتقنيات التعليم. دولة قطر، وزارة التربية والتعليم، والشؤون الفنية، 1988 .

5- رمضان محمد القذافي. نظريات التعلم والتعليم. ط3، طرابلس منشورات الجامعة المفتوحة، 1990 .

6- سيد خير الله. علم النفس التعليمي. القاهرة الانجلو المصرية، (د. ت).

7- فاخر عاقل. التربية قديمها وحديثها. بيروت، دار العلم للملايين، 1974.

8- كمال زيتون. التدريس (نماذجه ومهارته). الاسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، 1998 .

9- محمد الدريج. التدريس الهادف. الرياض، دار عالم الكتب، 1994.

10- محمد زياد حمدان. تقيم التعليم. بيروت، دار العلم للملايين، 1980.

11- ________. التدريس الحديث (أصوله وتطبيقاته). الكويت، مؤسسة دار الكتب، 1982.

12- ________. أدوات ملاحظة التدريس. جده، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984.

13- ________. التدريس (مفهومه وعوامله وعملياته). عمان، دار التربية الحديثة، 1986.

14- محمد سعيد أبو طالب. علم التربية في التعليم العالي. جـ 1، بغداد، منشورات جامعة بغداد، 1990 .

15- محمد هاشم فالوقي. اتجاهات حديثة في التربية. ط 1، ليبيا، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، 1987 .

16- محمود رشدي خاطر. المدخل إلى أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. ط 7 ، القاهرة، دار الثقافة والنشر، 1990.



الفصـــــل الثاني

أركان التدريس

- المعلم.
- المادة الدراسية.
- المتعلم.
- بيئة التعلم.

أهـداف الفصـل الثاني

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

1. تمتلك تصوراً لمختلف المؤثرات والعوامل المؤثرة في بيئة التعلم .
2. تميز ما بين مصطلح بيئة التعلم، وبيئة الفصل، والبيئة الاجتماعية، والبيئة المدرسية .
3. تكتب مجموعة من الكفايات والمهارات الأكاديمية والتدريسية التي تراها ضرورية للمعلم .

إن التدريس عملية معقدة فيها العديد من الأركان التـي تتفاعل فيما بينها لإحداث عملية التعليم والتعلم وهي :

- المعلـم
- المـادة الدراسيـة
- المتعلـم
- بيئـة التعليـم

أولاً - المعلـــــم :

إن هذه المكونات تتفاعل فيما بينها وتتآزر لتحقيق الأهداف التعليمية للعملية التربوية، وبإجماع التربويين يُعَّد المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية ودعامة كل إصلاح اجتماعي وتربوي.

تبرز أهمية المعلم وأدواره في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته ودوره الفعال والمتميز في بناء جيل المستقبل وتحديد نوعية حياة الأمة، فللمعلم دور حاسم في العملية التعليمية، فهو المسؤول المسؤولية المباشرة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمواد الدراسية في مراحل الدراسة المختلفة، كما أن نجاح عملية التدريس في إحداث التعلم وتيسيرهُ يتوقف على معلم كفء مُعد إعداداً متميزاً مسلماً بالعلم والمعرفة وبكفايات تعليمية متنوعة .

إن مهام وأدوار المعلم لم تعُد مقتصرةً على مجرد إيصال الحقائق والمعلومات والمفاهيم إلى المتعلمين بل اتسعت وتنوعت هذه المهام والأدوار لتواجه التطورات المستمرة والسريعة كالثورة العلمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي وظهور التقنيات التربوية الجديدة في ميادين الأهداف، والمناهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والإدارة، والتقويم، وهو بهذه الأدوار أصبح مدرساً، ومربياً، وقائداً، وموجهاً ومرشداً، ومساهماً في البحث والاستقصاء .

أما فيما يتعلق بالدور الأول فإنه يرجع إلى أن دور المعلم المهم البارز يتمثل في كونه متخصصاً في مهنة التدريس فهو الشخص الملم بمفاهيم ومبادئ ونظريات المادة الدراسية، كما أنه الشخص الذي يخطط لعملية التعلم من خلال استخدامه لطرائق ووسائل يستخدمها في التدريس تتلاءم وطبيعة المتعلمين والمادة الدراسية والإمكانات المتاحة، كما أنه الشخص الذي يلم بالمبادئ والأسس النفسية في التفاعل مع المتعلمين من خلال تحديده الأهداف ومعرفته بنظريات التعلم والتعليم والدافعية وتقدير حاجات المتعلمين ومعرفة شخصياتهم وسماتهم .

أما فيما يتعلق بالدور الثاني فإنه يرجع إلى دور المعلم القيادي في العملية التعليمية فهو المسؤول عن تنظيم بيئة التعلم وإدارتها عملياً وعلمياً من خلال تنظيم بيئة الفصل من سبورة ومقاعد وقراءات وتهيئة وسائل تعليمية، وعلمية من خلال المحاضرة والتوضيح وضرب الأمثلة والإجابة عن الأسئلة وتوجيه النقاش أثناء العملية التعليمية .

أما الدور الثالث فإنّ للمعلم أثراً كبيراً في توفير مناخ صفي وعلاقات اجتماعية ملائمة لتربية أفكار المتعلمين ومساعدتهم في اكتساب المعارف وتعديل أفكارهم، كما له الأثر في تربية سلوك المتعلمين ووجدانهم، فالمتعلمون يكتسبون القيم والاتجاهات والميول ممن يحيط بهم من أفراد وبخاصة المتعلمين، وعليه فإنّ صفات المعلم العلمية، المهنية، الشخصية مع إخلاصه وحماسه يؤثر في تربية أبنائنا المتعلمين عاجلاً أم آجلاً .

أما الدور الرابع فإنه يرجع إلى دور المعلم الحساس للسلوك الإنساني فهو الموجه والمرشد للمتعلمين في عملية القيام بالمناشط التعليمية والتعليمية المختلفة وبذلك ينتقل من ملقٍ للمعلومات إلى موجه للعملية التعليمية بما يهيئ من أجواء توفر تربه أوفر في إقبال المتعلمين على التعليم والتفاعل مع الأنشطة العلمية التي تقود إلى تحقيق أهداف تدريس المواد الدراسية كلياً أو جزئياً، كما تقع على عاتق المعلم مسؤولية تذليل ما

يعترض المتعلمين من مشكلات دراسية، في النهاية نلتمس من المعلم أن يملك المهارات الضرورية لتكوين علاقات إنسانية طيبة ومهيأة للعمل الجماعي في كافة الظروف وهذا يتطلب فهماً حقيقياً عن نفسه وفهماً للآخرين من ناحية أخرى .

أما في الدور الخامس للمعلم فهو المساهم والداعم والمشجع للمتعلمين على اكتشاف معاني ودلالات ما يتعلمون، ثم ينظم ويرافق ويتابع جميع النشاطات التعليمية أثناء البحث والتقصي على نحو يمكن المتعلمين من التوصل بأنفسهم إلى المعرفة والحقيقة التي يضطلعون بالبحث عنها، مما يساعد في نموهم وتقدمهم في المستويات العقلية نحو البحث والتقصي .

من هنا اجتمعت كل المجتمعات على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية بأهمية عملية إعداد المعلم في مختلف الاختصاصات ولمختلف المستويات تربوياً وأكاديمياً لكي يستطيع القيام بمسؤوليته على أكمل وجه سواء فيما يتصل بالمادة الدراسية، أو بيئة التعلم – ومنها بيئة الفصل-، أو المتعلم، بحيث يصبح قادراً على القيام بعدد من الكفايات والمهارات الأكاديمية والتدريسية ....وغيرها .. ومن ضمن الكفايات في البعد الاكاديمي التي ينبغي توافرها في المعلم الكفء الآتي :

- يلم بالأهداف التربوية العامة بالمجتمع .
- يتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها .
- يتقن حقائق ومعلومات ونظريات وتعميمات ومفاهيم مجال المعرفة التي يقوم بالتدريس فيها .
- يحسن الإفادة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصصه .
- يعد دراسات وأبحاث تتصل بمادة تخصصه وفق مناهج البحث العلمي وأسسهِ .

- يتابع الاتجاهات الحديثة في مناهج مادة التخصص وأصول تدريسها .
- يعرف القوانين الأساسية لنظريات التعلم والتعليم وطريقة استخدامها في تدريس تخصصه .
- يتابع التسلسل المنطقي والتدرج في الصعوبة في طرح مادة الدرس .
- يوجه المتعلمين نحو التعلم الذاتي والاطلاع والأنشطة اللاصفية.
- يحقق الأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها من حيث الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية .
- يستخدم الأمثلة والتشبيهات والخبرة الذاتية في تدريسه .

اما فيما يتعلق بالكفايات ضمن البعد التدريسي التي ينبغي توافرها في المعلم الكفء فمنها الآتي :

- يحلل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها .
- قادر على الشرح والتعبير والتوضيح .
- قادر على ضبط النفس والثبات الانفعالي والمهارة في التخلص من الاتجاهات العدوانية والانتقامية .
- يحسن اختيار أنسب الاستراتيجيات التدريسية لتحقيق الأهداف التربوية العامة للمادة التي يقوم بتدريسها .
- يصوغ أهدافاً سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس وفق مجالات مختلفة .
- يختار أنسب الأساليب والطرائق التدريسية لتحقيق أهداف درسه.
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
- يجيد استخدام الوسائل التعليمية المختلفة .
- يُحسن استخدام أساليب التعزيز المناسبة لإنجاز المتعلمين خلال عملية تعلمهم .

- يجيد صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية .
- يقيم علاقات قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل مع المتعلمين وأسرهم وإدارة المدرسة وزملائه أعضاء هيئة التدريس.
- يسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.
- يشخص أنماط السلوك الدالة على عدم الانتباه والسأم والملل ومعالجة ذلك لدى الحاجة .
- يجيد استخدام وسائل القياس والتقويم المختلفة .
- يجيد تفسير نتائج الاختبارات .
- يعالج ما يكتشفه من جوانب الضعف في تحصيل المتعلمين للمادة التي يقوم بتدريسها .
- يشخص ويعالج المشكلات السيكولوجية المتعلقة بتعليم وتعلم المادة التي يقوم بتدريسها .

ثانياً – المـــادة الدراسيـــة :

إن المادة الدراسية ركن أساسي من أركان عملية التدريس ولا يستطيع أحد أن يقلل من أهميتها أو لا يمكن أن يكون هناك تدريس بدون معرفة معلومات ..

وهنا تبرز المشكلة الحقيقية: هل المادة غاية أم وسيلة ؟

هل الغاية من التدريس هي إنهاء المقررات أم تحقيق أهداف تدريسية أخرى؟ هل هدفنا هو إنهاء المقررات أم أننا نستخدم هذه المقررات لتحقيق أهداف معينة ؟

من الضروري أن يتيقن المعلم بأن المادة والمقررات الدراسية هي أدوات في يده ويد المتعلمين لتحقيق أهداف تحتمها ظروف المجتمع الذي نعيش فيه .

إن الحقائق والمعارف التي يشتمل عليها أي ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية من الكثرة بحيث لا يستطيع عقل بشري أن يجمعها وكذلك من الصعوبة جمعها في مقرر دراسي بكتاب أو كتابين أو أكثر. كما أن المادة الدراسية وهي عينة ممتازة لمجال معرفي معين لابد وأن تكون لها وظيفة في حياة المتعلم. وعلى هذا الأساس فما قيمة حشو أذهان المتعلمين بمادة دراسية ليست هي كل ما يحتاجه المتعلمون، إضافة إلى أنها -في نفس الوقت- قد لا تؤثر في سلوكهم بالطريقة المرغوب فيها. إذن ... لابد لنا من تغيير نظرتنا إلى المادة بجعلها ذات وظيفة في حياة المتعلمين وأداة لإشباع حاجاتهم، وأداة لتحقيق التغير المرغوب به في سلوكهم.

وعليه فإنّ على المعلم أن يقتنع بوظيفة المادة هذه واختيار مختلف الطرائق والأساليب والوسائل التي من الممكن أن توصله إلى تحقيق الأهداف المرجوة من خلال مراعاة الآتي :

- البعد عن السطحية والاهتمام بالعمق في التدريس، أي أن لا يشغل بالهُ بالكم المنفذ على حساب عمق المادة وطريقة التدريس، وتخصيص وقت مخصص للبحث والتجريب وحل المشكلات بالقدر الذي يدربُ ويزود المتعلم ببعض المهارات الأساسية على القراءة العلمية السليمة .
- إفساح المجال للمتعلم في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال قيام المعلم بتكليف المتعلم (فرادى أو متعاونين) بالقراءة وكتابة التقارير وإجراء البحوث النظرية العلمية وعمل الرسوم واللوحات والاشتراك في الندوات والمحاضرات... وغيرها من ألوان النشاط التربوي التي يستطيع المتعلم أن يأخذ فيها دوراً إيجابياً وهادفاً ومربياً .

- معرفة المعلم لحاجات المتعلمين وخصائص نموهم وفروقهم الفردية تجعله قادراً على حسن اختيار البرامج والأنشطة التي تناسب أولئك المتعلمين وتجعلهم يفيدون من تدريسه .
- من المستحسن استخدام أكثر من مدخل أو طريقة في تدريس المادة الدراسية لإتاحة الفرصة لتحقيق مختلف الأهداف المنشودة من العملية التربوية والتعليمية .

ثالثاً – المتعلـــــم :

إن المتعلم هو المستهدف من وراء العملية التربوية والتعليمية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثمر .

إن المتعلمين يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم، فمنهم من يحقق مستوى عالياً من التحصيل لدى استماعه للشرح النظري من قبل المعلم ومنهم من يزداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة من مشاهدة الشفافات والرفوف والصور والملصقات والخرائط وأفلام تعليمية، وهناك نفر آخر يحتاج لى تنويع آخر في الوسائل التعليمية لتكوين مفاهيم صحيحة عن المادة العلمية من المشاركة في الرحلات التعليمية والندوات العلمية والعروض المكتسبة وإلى زيارة المتاحف والمعارض وحديقة الحيوان، وهناك نفر يحتاج إلى طرائق تدريسية متنوعة من مناقشة أو استقصاء أو استقراء... إلخ. كل ذلك لإتاحة مواقف تعليمية تلبي مختلف احتياجات ومطالب وقدرات المتعلمين بشكل يحقق نتاجاً أفضل في تحقيق النمو العقلي والجسمي والانفعالي والمهاري والأخلاقي والجمالي لهم فضلاً عن تنمية التأمل ودقة الملاحظة عن طريق توفير الخبرات القريبة من الواقع ذات المعنى الملموس والتي لها صلة وثيقة بالأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها والوصول إليها وهذا لن يتحقق في بيئة صفية لا يهتم فيها المعلم إلا بإنهاء المقرر الدراسي دون مخاطبة عقول المتعلمين وقلوبهم ومشاركتهم الفعالة في

اكتساب الخبرات والتفاعل الإيجابي مع أركان عملية التدريس المختلفة بشكل يحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية .

إن نجاح المعلم في التدريس يتوقف على فهمه لسيكولوجية متعلمي الفصل الدراسي من حيــث :

- معرفة خصائص نمو المتعلم وصفاته المميزة في سن الدراسة التـي يمر بها .. فمتعلم كل مرحلة دراسية يختلف عن متعلم مرحلة دراسية أخرى من حيث نضوج قدراته المختلفة وخبرته ومدى اتساع أفقه الفكري وقابليته للإفادة من العملية التربوية والتعليمية وعليه فإنّ على المعلم أن يعرف خصائص كل مرحلة يمر بها المتعلم ليتمكن التمييز بين أسلوب التفاعل مع المتعلمين، وتكييف أساليب تعامله وتفاعله وفقاً للفوارق الموجودة بينهم .
- دراسة أثر البيئة وظروف التنشئة الاجتماعية والاقتصادية في الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث تحصيلهم الدراسي ومن حيث حالاتهم الجسمية والعقلية والقدرة على الفهم والاستيعاب واختلافهم في الذكاء والميول والاهتمامات والاتجاهات . إن معرفة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين تجعله على دراية في كيفية توجيه ورعاية كل متعلم أو كل مجموعة متقاربة من المتعلمين في المستوى، وإعطاء كل ما يناسبها من الرعاية والاهتمام سواء في أثناء التدريس أو في علاج حالات ضعف المستوى الدراسي أو في توزيع النشاطات أو في إعطاء الواجبات .
- التعرف على مشكلات المتعلمين النفسية بما يتعلق بالاضطرابات الدراسية مثل ضعف الاستيعاب، وعدم الانتباه، والقلق من الامتحان، التأخر الدراسي، والسلوك غير السوي داخل الفصل أو خارجه، واضطراباته المزاجية، ثم العمل على دراسة تلك المشكلات دراسة

عملية لتشخيص أسبابها، بحيث يستطيع علاجها بما يساعد على إفادة المتعلمين من الحياة المدرسية .

- التعرف على دوافع سلوك المتعلمين في حياتهم المدرسية وكيفية الإفادة منها في تحسين إقبال المتعلمين على التعليم والتعلم بشوق ورغبة، بدلاً من اللجوء إلى استخدام أساليب القسر والشدّة من توبيخ وإهانات وشتائم وإجبار وتسلط وصراخ.. إن على المعلم العمل بين الحين والآخر إلى تذكير المتعلمين في أي فصل دراسي بأهمية ما يقدم لهم من المعلومات، فضلاً عن استخدام أساليب ووسائل متنوعة لجذب انتباه المتعلمين لكسب المعلومات، وخلق جو من الود والاحترام بما يقوي الدافع للتعلم والتجاوب مع المعلم برغبة تلقائية. إضافة إلى إمكانية استثمار المعلم للدوافع الطبيعية في التعلم ومنها، دافع حب الاستطلاع، والمنافسة، والتفوق، وحب السفر، فيما يستخدم من أساليب وطرائق التدريس ووسائل تعليمية وتنويع المناشط والخبرات التربوية التي تحفز مشاركة المتعلمين وإقبالهم على التعلم والتعليم بإيجابية .
- الإلمام بوسائل تقويم المتعلم الشاملة لنواحي تطور شخصيته جسمياً وعقلياً وخلقياً وانفعالياً ومهارياً واجتماعياً فضلاً عن معرفة نتائج جهودهم في التحصيل الدراسي، لقياس مستوى المتعلم ومعرفة مدى تقدمه أو تأخره في العملية التعليمية، ولمساعدته في تحسين نفسه وتوجيهه ومعاونته للتغلب على ما يصادفه من صعوباتٍ ومشاكل نفسيةٍ، وإرشاده إلى علاج نواحي الضعف عنده .

رابعاً – بيئـــة التعلـــــم :

المدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أغراضه والسعي نحو تحقيق أهدافه، عليها واجب الإسهام في خلق قاعدة مثقفة علمياً

من الجيل، كما أن لها دوراً في العمل الدؤوب بتوفير مختلف الظروف والإمكانيات اللازمة لإعداد وتنشئة الجيل ومنها توفير بيئة التعلم / المناسبة .

ونقصد ببيئة التعلم: تلك العوامل المؤثرة في عملية التدريس وتسهم في خلق مناخ مناسب للتفاعل الجيد بين أركان التدريس، بشكل يسهل عملية حدوث التعليم والتعلم، وييسر للمعلم تأدية أدواره، وتزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته وولاءه لمجتمعه .

إن بيئة التعلم، ليست مقصورة على الفصل الدراسي بمعناه العلمي الدقيق، ومن هنا فإننا نفضل استخدام تعبير بيئة التعلم بدلاً من تعبير بيئة الفصل .

تنقسم العوامل المؤثرة في بيئة التعلم إلى ثلاثة عوامل هي :

مؤثرات بيئة الفصل :

ويقصد بها عمليات التعليم والتعلم وما تتصف به هذه من أساليب ووسائل وإجراءات تفاعل واتصال وسلوك تربوي من معلم ومتعلم، ومن معلم ومتعلمين، إن مرونة تعامل وتفاعل أركان التدريس داخل الفصل الدراسي، وضبط الفصل وإدارته، واستخدام المناشط والوسائل التعليمية، وأساليب وطرائق التدريس وأساليب التقويم والقياس، والتفاعل اللفظي داخل الفصل وكيفية توزيع المتعلمين، والنظافة والنظام والتنظيم والترتيب ونوعية المقاعد والمصاطب والسبورات والطباشير والإضاءة والتهوية، وحجم الفصل وكثافته ومساحته وموقعه وشكله، هي أمثلة لما يحدث بوجه عام خلال بيئة الفصل .

مؤثرات البيئة المدرسية :

ويقصد بها العوامل والمكونات المدرسية وما تتصف به من مميزات وخصائص مؤثرة في العلاقات السائدة بين أفراد المجتمع المدرسي فالمعلمون والإداريون والعاملون وما يتصفون به من خلفية علمية واجتماعية وتربوية

وأساليب تعامل وكفاية، والنظام الاجتماعي العام بالمدرسة وحجم الفصول الدراسية وعددها وأساليب تجميع المتعلمين في الفصل الدراسي، وأنماط القيادة الإدارية المعمول بها (ديمقراطي، فوضوي، ديكتاتوري)، وأنواع اللوائح والقوانين المعمول بها، وأنماط السلوك المقبول وغير المقبول، ومدى توفر النظافة واللوازم والإمكانيات، والتنظيم والتوجيه المتبع داخل المدرسة، وما يحدث من مهرجانات ولقاءات ومسابقات واحتفالات كلها أمثلة لما يحدث داخل بيئة المدرسة وتُعد من المؤثرات العامة التي قد تتدخل سلباً أو إيجاباً في التدريس وتحقيق أهدافه .

مؤثرات البيئة الاجتماعية :

ويقصد بها البناء الاجتماعي والثقافي والاقتصادي المحيط ببيئة المدرسة. فالمستوى الاقتصادي للأسرة وخلفيتها المعرفية ومستوياتها الثقافية وممارساتها والكفايات الحياتية الوظيفية والاجتماعية التي تتطلبها والعلاقة ما بينها وبين المدرسة، فبناء اجتماعي محلي ومستوى اقتصادي وثقافي عام، وتوفير خدمات صحية وثقافية واجتماعية من مكاتب عامة وحدائق عامة ومتاحف ومسارح ووسائل مواصلات وإصدارات وإعلانات كلها أمثلة لما يحدث داخل البيئة الاجتماعية من مؤثرات عامة في التدريس وتحقيق أهدافه .

تطبيقات عمليــــة

تدريب - 1 -

أقرأ العبارات التالية، وضع علامة (✓) في العمود الذي ينطبق مع الوصف المذكور بالعبارة التي تمثل إحدى مكونات عملية التدريس .

العبـــارة	بيئة فصل	بيئة مدرسية	بيئة اجتماعية
1 – يبذل الموجه التربوي أقصى الجهود لمساعدة المتعلمين في حل المشكلات التحصيلية.			
2 – لا أرى السبورة جيداً .			
3- الوقت المخصص للمناقشة غير كافٍ .			
4-كثيراً ما تتغير الانظمة والقوانين المدرسية .			
5 – إضاءة المكتبة ضعيفة.			
6 – يشرد ذهنـي كثيراً في دروس			
7- الموضوعلت المطروحة في مجالس الأباء والأمهات روتينية.			
8 – أعاني كثيراً من طول المسافة بين البيت والمدرسة.			
9 – يخيم الملل على المتعلمين في دروس			
10- يفرض عليّ الوالدن تخصصاً لا أحبه .			

تدريب - 2 -

وازن بين مفهوم بيئة التعلم، والبيئة الفصلية، والبيئة المدرسية، والبيئة الاجتماعية.

تدريب - 3 -

أضف كفايات أكاديمية وتدريسية أخرى تراها ضرورية للمعلم :

كفايات أكاديمية مقترحة	كفايات تدريسية مقترحة
1 : -------------	1 : ------------
2 : -------------	2 : ------------
3 : -------------	3 : ------------

مراجع الفصل الثاني

1- أحمد شعبان محمد وآخرون. علم النفس التعليمي. الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2000.

2- حسن حسين زيتون. التدريس (رؤية في طبيعية المفهوم). عالم الكتب، القاهرة، 1997 .

3- عبد الرازق الطشاني. طرق التدريس العامة. ط 1، البيضاء، منشورات جامعة عمر المختار، 1998 .

4- فكري حسن ريان. التدريس. القاهرة، عالم الكتب، 1995 .

5- كمال زيتون. التدريس نماذجه ومهارته. الاسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، 1990.

6- محمد زياد حمدان. التدريس (مفهومه وعوامله وعملياته). عمان، دار التربية الحديثة، 1986.

7- محمد حسين آل ياسين. المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة. بغداد و بيروت، دار العلم ودار النهضة، 1974.

الفصـــل الثالث

عمليات التدريس

- مراحل عملية التدريـــس
- نماذج من تقسيمات مراحل عملية التدريس على المستوى العربي
  - تقسيم د. محمد زياد حمدان 1986
  - د. جابر عبد الحميد وزملاءه 1989
  - د. كمال زيتون 1999
- نماذج من تقسيمات مراحل عملية التدريس على المستوى العالـمي
  - تقسيم ونج و رولرسون 1974 Wong & Raulerson
  - تقسيم ارمسترونج ودينتون وسافاج 1978 Armstrong , Denton & Savage
  - تقسيم هايمان – شولتز (1988) Haymann & Schwltz
  - تقسيم ديك و كاري 1990 Dick & Cary

أهـداف الفصـل الثالث

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

1. تمتلك تصوراً لمختلف المؤثرات والعوامل المؤثرة في بيئة التعلم .
2. تحديد مراحل عملية التدريس بالنسبة لكل نموذج من نماذج التقسيمات المختلفة .
3. تخطيط لتصاميم التقسيمات المختلفة لعملية التدريس .
4. توظيف إحدى هذه التقسيمات في عملية التدريس .
5. التمييز بين التقسيمات العربية لمراحل عملية التدريس .
6. التمييز بين تقسيم حمدان، وهايمان- شولتز في تحليل التدريس كنظام.

مراحل عملية التدريـــس :

إن التدريس عملية معقدة فيها العديد من الإجراءات والنشاطات والمهارات التـي تعمل بصورة دينامية متداخلة ومتشابكة في وقت واحد، كما أن التدريس عملية إنسانية واجتماعية ذات أبعاد شخصية تتضمن العلاقة بين المعلم والمتعلم التـي تتجاوز حدود المادة الدراسية والبعد المعرفي العقلي الذي يُعد بعداً أساسياً فيها .

ولتيسير عملية السيطرة على أبعاده المختلفة يفصل إلى مراحل ومهارات وإجراءات ومكونات يتطلب من المعلم التعامل معها بشكل متداخل مرة وفي وقت آخر بشكل منفصل لتسهل عملية التركيز والتدريب عليها ليتقنها ويمارسها في موقف التدريس .

وقـد وردت عـدة تقسـيمات لعملـية التدريس ومنظومته، عرضت في الكـثير مـن الأدبـيات التربويـة العربـية مـنها والأجنبـية، حُللـتْ إلى مـراحل وإجـراءات ومهـارات وسـلوكيات عملية التدريس، واحدة مستقاة من الاخرى مـع بعـض الـتعديلات التـي تتفق مع واقع البيئات والفلسفات المختلفة وواقع التدريس فيها .

نماذج من تقسيمات مراحل عملية التدريس على المستوى العربي

أولاً : قسـم د . محمد زيـاد حمدان 1986 عملية التدريس إلى مرحلتين رئيسيتين همـــــا :

1 – المرحلة التحضيرية (Preparatin Processes).

2 – المرحلة التنفيذية (Implenentation Processes) .

أ : المرحلة التحضيرية :

وتشمل مرحلة تحضير مجمل المهام والسلوك الذي يقوم به المعلم من تخطيط التدريس والاستعداد لتنفيذه داخل الفصل. إن عملية التحضير تحدث خارج الفصل الدراسي وهي خطوات تمهيدية يتنبأ فيها بما سيتم داخل الفصل أو خارجه .

تضم هذه المرحلة العمليات الآتيــة :

صياغة الأهداف السلوكية للتدريس: وهي عبارات تصف نوع السلوك أو المهارة أو الاتجاه أو المعرفة التـي سيخرج بها المتعلم بعد عملية التدريس، وفي ضوءها تبنى عملية التدريس محتوىً وتطبيقاً وتقييماً .

تقييم ما قبل التدريس: وهو أحد أنواع التقويم وتسمى هذه العملية في الكثير من الأحيان بالتقويم التشخيصي، وفيه يحدد المعلم مستويات المتعلمين معرفياً ومهارياً واتجاهياً بما ينص عليها المنهج والأهداف، كما يساعده في نسج عملية التدريس وتنظيمها بصيغ تتناسب مع قدرات المتعلمين وحاجاتهم .

تخطيط عملية التدريس: وفيها يقترح المعلم خطة مبدئية لعملية التدريس بعد وضع الأهداف السلوكية ومعرفة قدرات المتعلمين واحتياجاتهم، تتضمن هذه الخطة في الغالب ما يلي:

- المعلومات المنهجية التـي سيتعلمها المتعلمون خلال الحصة الدراسية .
- أنشـطة التعلـيم والتعـلم وتتضـمن نشـاطات تـربوية يقـوم بهـا كـل مـن المعـلم والمتعـلم، أمـا فـيما يخـص النشـاطات الـتـي يقـوم بهـا المعـلم فتتضـمن مجمـل طـرائقه وأسـاليبه التعليمـية، أمـا مـا يخـص نشـاطات المتعـلم فتتضـمن كـل ما يقـوم بـه لاجـل اكتسـاب معـرفة ومهـارة جديدة من مناقشات صفية وتطبيقات عملـية وواجـبات منزلـية ومشـاريع ... وغيرهـا مـن المشاركات الإيـجابية للمتعلم في العملية التعليمية .
- إجـراءات التحفـيز وتشـمل كـل مـا يقـوم به المعلم والمتعلم من أجل إثارة الدافعية والترغيب والتشويق لعمليتـي التعلم والتعليم .

- إجـراءات ضـبط النظام في الفصل وتعديل السلوك الصفي عبر التوجيه والمـتابعة والمسـاعدة في التغلـب على بعض المشاكل النفسـية أو التربوية أو الاجتماعية التـي يعاني منها المتعلمون .

تحضير وضبط البيئة الصفية : بعد قيام المعلم بالعمليات التحضيرية الثلاث السابقة الذكر يتولى تهيئة الفصل الدراسية وإعداده بصيغ مادية مناسبة مشجعة لعمليتـي التعليم والتعلم، من إعداد السبورة والتحكم في الإضاءة والتهوية وتنظيم جلوس المتعلمين، كل تلك أمثلة لما يمكن أن يتم ضمن هذه العملية .

2 : المرحلة التنفيذية :

يسمي حمدان هذه المرحلة بعملية التدريس وفيها يتم للمتعلمين مبدئياً تعلم المعارف والمهارات والاتجاهات التـي تنص عليها المادة الدراسية وأهدافها السلوكية، وتشمل هذه المرحلة كل مَا يشكل التدريس والتربية الصفية من المهام والسلوك والإجراءات التـي يقوم بها المعلم بناءً على ما حضره سابقاً مـن :

- إثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم نفسياً وادراكياً للتعليم والتعلم.
- استعمال أنشطة التعليم والتعلم .
- إدارة الفصل وضبطه .
- توجيه عملية تعلم المتعلمين .
- توظـيف الخدمـات والإمكانـيات المدرسـية المتوفرة من مكتبة وقاعات ووقت وأدوات وآلات ومواد وساحات وجداول .

وتلي المرحلة التنفيذية للتدريس مرحلة التغذية الراجعة وفيها تقييم مخرجات عملية التدريس وقد تكون بعد إتمام دراسة موضوع أو وحدة دراسية أو في نهاية فصل دراسي أو سنة دراسية، وعليه يصف د. حمدان مثل هذا التقييم بتقييم بعد التعليم.

3 : تقييم بعد التعليم :

والفائدة الرئيسة التي يجنيها المعلم في هذا التقييم هي كشف مدى تأثير تدريسه على تعلم المتعلمين، وتحديد نقاط الضعف والقوة فيه مما يقود إلى توجيهه وتصويبه فيما بعد ليستجيب بدرجة فعالة أكثر لتعلم المتعلمين وحاجاتهم ورغباتهم .

أما ما يطرأ على المتعلمين من تغيرات معرفية ومهارية واجتماعية وانفعالية فيطلق عليها بمخرجات أو نتائج التدريس مع نواتج ثانوية تعود على المجتمع والمتعلمين والعاملين والبيئة المدرسية والاجتماعية، وتشمل مخرجات التدريس الأساسية والثانوية الأنواع الآتية :

- التحصيل المعرفي/ الأكاديمي/ الإدراكي/ للمتعلمين .
- التحصيل العاطفي/ الشعوري/ الإنفعالي/ الإتجاهي/ للمتعلمين.
- التحصيل السلوكي الحركي / المهاري / للمتعلمين .
- التحصيل الاجتماعي المتمثل في العادات والقيم الاجتماعية .
- التأثيرات المنعكسة على المعلمين .
- التأثيرات المنعكسة على الإداريين .
- التأثيرات المنعكسة على البيئة المدرسية .
- التأثيرات المنعكسة على البيئة الاجتماعية المحلية .

مما يمكن الإشارة إليه في مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د.محمد زياد حمدان يمكن اعتباره أحد الأنظمة التدريسية المغلقة إذ يتكون مــن :

- مدخلات .
- عمليات تدريس .
- مخـرجات مـع تأكـيده عـلى دور الـتغذية الراجعة وفاعليتها في تشغيل المكونات الثلاثة وتحسينها .

والشكل (6) يوضح مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د . محمد زياد حمدان

عمليات التدريس		مخرجات التدريس
التحضير	التنفيذ	
- اختيار وتحضير الأهداف	- تحضير المتعلمين	- تحصيل اكادمي للمتعلمين
- تقييم قبل التدريس	- استعمال انشطة التعلم والتعليم	- تحصيل عاطفي
- تحضير انشطة التعلم والتعليم	- استخدام الوسائل والمواد التعليمية	- اجتماعي/قيمي
- تحضير الوسائل التعليمية	- توجيه المتعلمين وضبطهم	- سلوك حركي
- اختيار إجراءات الانضباط	- إدارة الفصل	- تأثيرات منعكسة على • المتعلمين • الاداريين • على البيئة المدرسية • على البيئة الاجتماعية
- تحضير انشطة اضافية	- استعمال الخدمات المساعدة	
- تحضير بيئة صفية	- استعمال الأنشطة الإضافية	
	- تقييم التعلم	

ثانياً : تقسيم جابر وزاهر والشيخ 1989 لعملية التدريس إلى ثلاث مهارات أساسية هـــي :

- التخطيط
- التنفيذ
- التقويم

وكل مهارة تدريسية ضمت العديد من المهارات الفرعية .

أولاً – فمهارة التخطيط ضمت :

1 – الأهداف التعليمية :

إن الأهداف تحقق عدداً من الوظائف : فهي تساعد في تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية التي تتحقق من خلالها الأهداف، وفي تنظيم التتابع الذي يدرس به، وفي اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم، وفي وضع معايير لتقويم فاعلية العملية التعليمية .

إن الأهداف التعليمية تصف التعلم الذي يجب أن يتحقق بعد القيام بأنشطة تعليمية معينة في سلوك المتعلم، وهي المعيار الذي يقبل من خلاله أداء المتعلم بعد مروره بما مهد له .

2 – تحليل المحتوى وتنظيم التتابع :

ويقصد بها استخلاص أوجه التعلم المختلفة في عملية التحليل للهدف التعليمي الممثل لإحدى دروس المنهج الدراسية، من حيث جانب المهارات الحركية الذي يصف مكونات الأداء المهاري في خطوات متتابعة، والجانب المعرفي الذي يصف مكونات المهارات العقلية التي ينبغي على المتعلم تعلمها وفق تصنيفات كثيرة للبنية المعرفية متدرجة من أبسطها إلى أكثرها تعقيداً وهي مستوى التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم والجانب الوجداني الذي يصف مكونات المهارات الانفعالية من القيم والاتجاهات .

3 – تحليل خصائص التعلم :

ويتضمن ذلك قيام المعلم بتحديد مستوى النمو العقلي للمتعلمين باعتباره من أهم الخصائص العامة للمجتمع المستهدف، وكذلك وصف وتحديد الأنماط السلوكية والمهارات النوعية المتوفرة لديهم، واللازمة للبدء في تعلم موضوع معين، من مرحلة النمو والسلوك اللغوي، كما يتضمن معرفة المعلم لمتغيرات الشخصية للمتعلمين من المستوى الاجتماعي للأسرة والاستعداد للتعلم والمستوى الثقافي والميول والاتجاهات والاهتمامات التي توجد لديهم .

4 –تخطيط الدرس :

ويتضمن ذلك قدرة المعلم للتخطيط للتدريس في المدى القريب الذي يعطي النشاط التعليمي في درس واحد أو وحدة تعليمية قصيرة، والبعيد الذي يغطي مقرراً دراسياً بأكمله، ولكي يخطط المعلم ينبغي أن يكون قادراً على صياغة أهداف درسهِ وتحليل محتوى الدرس والمادة الدراسية، وتحديد خصائص المتعلمين ومعرفة اهتماماتهم واحتياجاتهم وقدراتهم، ومن كل ذلك يختار المعلم أفضل الاستراتيجيات أثناء تنفيذ الدرس .

ثانياً : مهارة التنفيذ :

وقد أشار هذا النموذج إلى أن مهارة تنفيذ الدروس تتضمن عدداً من المهارات الفرعية هي :

1 – مهارات عرض الدرس :

إن عرض الدرس يتضمن العديد من المهارات الفرعية من التهيئة للدرس، وتنويع المثيرات، والغلق، وهذه المهارات تعد متطلبات أساسية للمعلم ينبغي أن يكون قادراً على أدائها حتى يتمكن من عرض درسه بطريقةٍ شيقة وجذابة .

2 – تصنيف الأسئلة الصفية :

لكي يتمكن المعلم من استخدام الأسئلة الصفية في التدريس بكفاءة، ينبغي أن يتعلم الأنواع المختلفة من الأسئلة، وما يؤديه كل نوع من وظائف يجب أن يتقنها، وهناك تصنيفات كثيرة تنفع المعلم، إلاّ أنّ هذا النموذج أكد على تصنيف (بلوم) الذي تضمن تصنيف الأسئلة إلى ثلاثة مستويات أساسية :

- أهداف معرفية : تتضمن مستويات ستة من التفكير هـي :
  (التذكر– الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).
- أهداف مهارية
- أهداف وجدانية

3 – صياغة الأسئلة وتوجيهها :

إن الأسئلة الصفية عماد كل طريقة من طرائق التدريس، وشيء أساسي في التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي، لذا فإن صياغة الأسئلة وتوجيهها يعد من المهارات الأساسية التـي ينبغي للمعلم أن يتقنها ويبدع فيها .

إن السؤال الجيد في أي مستوى من مستويات التفكير قد يفسده الصياغة غير المناسبة، لذلك تعتبر صياغة السؤال من أهم الأمور التـي يجب أن يضعها المعلم نصب عينيه، وتشير صياغة السؤال إلى الطريق التـي نعبر بها عن مضمونه في استخدام الكلمات والمصطلحات المستخدمة فيه وعددها وترتيبها، كما أن صياغة السؤال تؤثر في مدى وضوح الهدف منه، إن الكلمات والمصطلحات الواردة في السؤال تحدد مستوى التفكير المطلوب في الإجابة عنه وتحدد نوع الإجابات التـي يمكن إعطاؤها وعدد تلك الإجابات .

ان الصياغة السليمة للسؤال ترتبط بفن إلقائه بشكل جيد لاستجواب المتعلمين وفق قواعد وأسس ينبغي أن تراعى .

4 – استثارة الدافعية :

هنالك عدة أساليب من الممكن أن يستخدمها المعلم بكفاءة لاستثارة دافعية المتعلمين، يمكن استخدامها مع بعضها كما يمكن استخدام كل واحدة على حدة، ومهما يكن فإنّ كل تلك الأساليب تهدف إلى أن تصبح الانشطة التعليمية ممتعة بذاتها بالنسبة للمتعلمين .

5 – التعزيـز :

تُعد المعززات وسائل فعالة في زيادة مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعليمية المختلفة، وهي تؤدي بدورها إلى زيادة التعلم .

إن مهارات استخدام المعززات من أهم مهارات التدريس، لانها تتيح للمعلم أن ينمي إمكانياته كإنسان وكقائد للعملية التعليمية .

إن سلوك التعزيز سلوك فردي إلى حد كبير بين المعلمين إذ أنهم يستخدمون مجموعة كبيرة من الألفاظ والعبارات والأفعال التـي تؤدي وظيفة التعزيز، فضلاً عن المعززات غير اللفظية .

إن استجابات المتعلمين التـي يجري تعزيزها تكون أكثر قابلية للتكرار من تلك التـي لا تعزز .

6 – مهارات الاتصال والتعامل الإنساني :

إن طبيعة الإنسان أو هويته وذاتيته لا يمكن إدراكها الا من خلال التعامل والتفاعل مع الآخرين، فالمعلم يحضر إلى حجرة الدراسة كل يوم بكامل شخصيته، بما تمثله من اتجاهات وقيم ومشاعر وأنماط سلوكية، ولكنه لا يستخدم إلا سلوكه الظاهر لتمثيل نفسه، وهنالك الكثير من مهارات الاتصال والتعامل الإنساني تساعد المعلم على أداء دوره الإنساني في الفصل الدراسي بصورة أكثر فاعلية، تشمل كل ما يقولهُ أو يقرأه أو يكتبه، وكل ما يقوم به من حركات أو أفعال أو إيماءات أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المشتركين، أو تعبر عن الغضب أو النفور أو عدم الرضا أحياناً .

7 – استراتيجيات إدارة الفصل :

إن إدارة الفصل هي مجموعة من الأنماط السلوكية المعقدة التـي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها، بما يمكن المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة .

إن كفاءة المعلم وفاعليته تتوقف إلى حد كبير على حسن إدارته للفصل والمحافظة على النظام فيه، ومعالجة مشكلات الفصل بكفاءة وفاعليه.

ولقد وضع هذا النموذج ثلاث مداخل لإدارة الفصل هـي :

- مدخل تعديل السلوك
- مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي
- مدخل عمليات الجماعة

إن لكل مدخل من المداخل الثلاث أنماطاً سلوكية إدارية إذا ما تمكن المعلم من تطبيقها في المواقف التي تلائمه ازدادت كفاءته في ادارة الفصل وفعاليته في التدريس .

ولإدارة الفصل استراتيجيات ومشكلات، ومن استراتيجيات إدارة الفصل، تنظيم وترتيب كيفية جلوس المتعلمين والتفاعل معهم وتنفيذ التجارب والأنشطة الصفية .

8 – مشكلات إدارة الفصل :

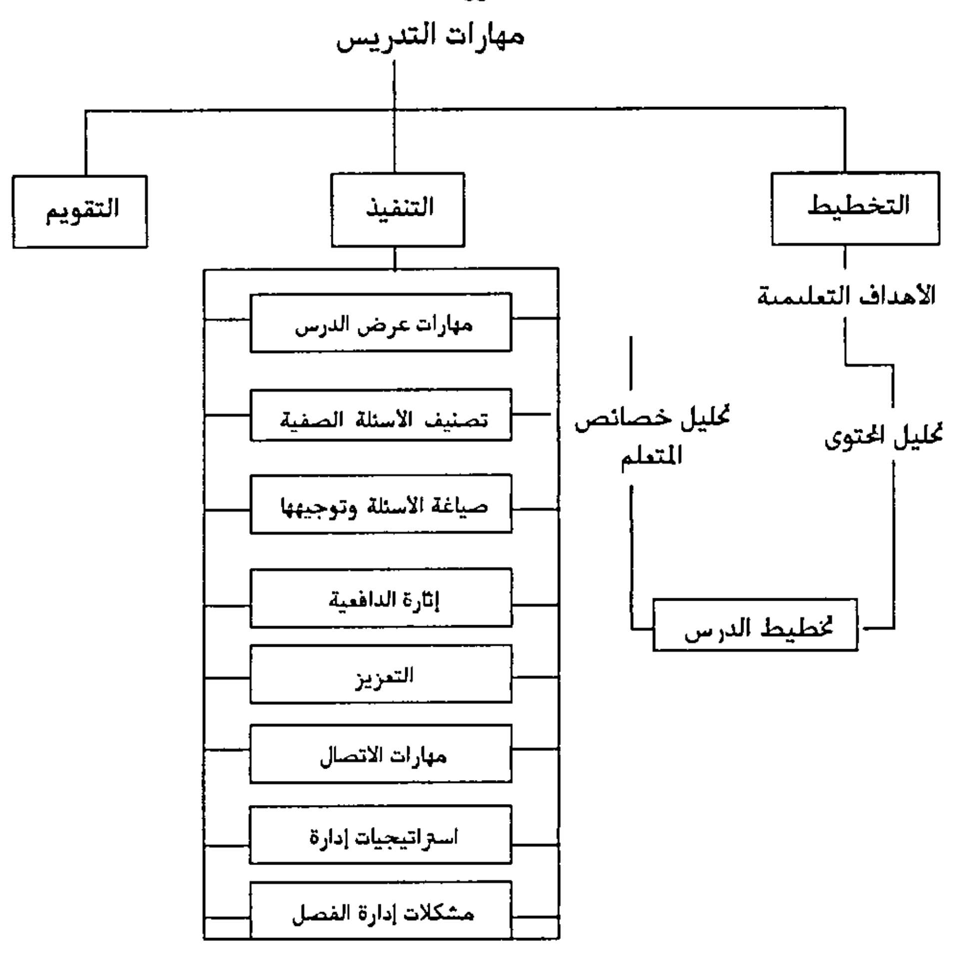
أما عن مشكلات إدارة الفصل فتتمثل في مشكلات تعليمية وأخرى إدارية . وتتطلب المشكلات الإدارية حلولاً إدارية تعتمد على مدى قدرة المعلم على تحديد نوع المشكلة ومعالجتها، ومن المشكلات الإدارية في الفصل الدراسي : الانطواء، الإحباط عند بعض المتعلمين .

ثالثاً : التقويم :

لموضوع التقويم أهمية كبيرة في جميع الممارسات التربوية سواء التقليدية منها أوالمتطورة .

وعلى الرغم من أهمية موضوع التقويم، فإن هذا النموذج لم يشر إلى أنواع التقويم أو أسس التقويم أو أدوات التقويم المختلفة، وكذلك أوجه التقويم المختلفة التي تناسب أوجه التعلم المختلفة .

والشكل (7) يوضح مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د. جابر عبد الحميد وزملائه .



ثالثاً : تقسيم د . زيتون 1998 م

لقد وضع د. زيتون نموذجاً في تقسيم عملية التدريس إلى ثلاث مهـارات :

أولاً: مهارات ما قبل التدريس .

ثانياً: مهارات التدريس .

ثالثاً: تقويم مخرجات التدريس .

ويشير النموذج إلى أن كلاً من المهارات الثلاث يضم عدداً من المهارات الفرعية التـي تشكل في مجموعها عملية التدريس، وعلى النحو الآتــي :

أولاً : مهارات ما قبل التدريس :

وتعنـي المهارات المرتبطة بتخطيط التعليم وتصميمه، والتـي يحتاج اليها المعلم قبل تفاعله ودخوله الفعلي في الموقف التدريسي، ويندرج تحتها العديد من المهارات الفرعية وهــي :

1 – صياغة الأهداف التدريسية :

إن الأهداف موجهات تحدد سير عملية التدريس، وهي المعيار الذي يقبل من خلالها أداء المتعلم بعد مروره بالخبرات المقدمة له، ويشير هذا النموذج إلى أن تحديد الأهداف يعد أولى خطوات عملية التدريس .

2 – تحليل المحتوى التعليمي :

وهو استخلاص جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية في المواد الدراسية، مما يساعد المعلم على الإلمام بجوانب المادة الدراسية .

3 – تنظيم بيئة الفصل :

يقصد بالبيئة في هذا النموذج البيئة المجتمعية والبيئة المدرسية والبيئة الصفية – بيئة الفصل -، وينبغي على المعلم أن يلم بكيفية تحليل البيئة الصفية وتنظيمها لما يسمح بتحقيق الأهداف المنشودة. فيعد التنظيم الجيد من أهم خصائص بيئة الفصل، حيث يتوقف على جودة التخطيط وتعريف المتعلمين بأدوارهم داخل الموقف التعليمي .

4 – اختيار مدخل التدريس (نماذجه، طرقه، استراتيجياته) :

كل محتوى تعليمي له مدخل تدريس يلائم طبيعته، ولذا على المعلم أن يلم بالعديد من استراتيجيات التدريس وطرقه ونماذجه، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في تقبل مداخل التدريس المختلفة،

ولذلك فهذه الخطوة في هذا النموذج تُحدّد في ضوء تحديد الأهداف وتحليل خصائص المتعلمين وطبيعة المادة الدراسية التي يضطلع المعلم بتدريسها.

5 – اختيار الوسائل التعليمية :

تختار الوسيلة أو مجموعة الوسائل التعليمية المناسبة لعرض معلومات المادة أو الوحدة الدراسية أو الدرس وفق معايير معينة منها ملاءمتها للمادة الدراسية وفي ضوء الإمكانيات التعليمية المتاحة، ووفق قواعد الاستخدام منها المكان المناسب والوقت المناسب .

6 – تخطيط التدريس :

يبدأ التخطيط عندما يفكر المعلم فيما سيدرسه، وكيف يدرسه ؟ ويتطلب التخطيط الجيد مراعاة المعلم لما يلي :

- صياغة أهداف الدرس صياغة سلوكية واضحة ومحددة وقابلة للقياس .
- تحليل محتوى المادة الدراسية .
- تحليل خصائص المتعلمين من جميع جوانب الشخصية .

إن مستويات التخطيط تتفاوت، ما بين التخطيط لمقرر تعليمي إلى تخطيط وحدة دراسية إلى تخطيط درس .

ثانياً : مهارات التدريس :

وتعني مجموعة المهارات التي يمارسها المعلم في الموقف التدريسي الفعلي والمرتبطة بتنفيذ الدرس داخل الفصل الدراسي ويشمل مجموعة من المهارات الفرعية حددت في هذا النموذج على النحو التالي :

1 - تحسين الاتصال :

يُعد الاتصال عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة، أو مفهوم ما، أو فكرة ما، أو رأي ما، أو مهارة أو اتجاه أو مبدأ إلى أن تصير الرسالة مشتركة بينهما .

إن الاتصال في العملية التعليمية يحدث بين المعلم والمتعلمين ويتبادل كلاهما الأدوار ما بين مرسل ومستقبل .

إن كفاية المعلم في الاتصال تتطلب إتقانه لمهارته وفنونه التي تعد مطلباً أساسياً لمقدرته على إحداث التعليم والتعلم .

ان اتصال المعلم مع المتعلمين داخل الفصل الدراسي يشمل كل ما يقال أو يقرأ أو يكتب، وكل ما يحدث من حركات وأفعال وإيماءات أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المتعلمين أو تعبر عن عدم الرضا والتعود .

2 – جذب الانتباه :

إن الانتباه من العمليات المهمة التي توطد العلاقة بين المتعلم والمعلم، ويجب على المعلم استخدام العديد من المثيرات والحركات لجذب انتباه المتعلمين في كل لحظة داخل الفصل الدراسي لتوجيه شعور المتعلمين أو إدراكهم الذهني إلى الموقف التدريسي .

3 – إثارة الدافعية :

الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتوجهه نحو تحقيق الهدف المنشود، ويمكن إثارة الدافعية من خلال استخدام وسائل متعددة منها :

- العقاب والإثابة .
- النجاح والرسوب .
- وضوح الغرض من المادة .
- صياغة الدروس في صورة مشكلات .
- تناول الطرائق في أثناء الدرس .

كل تلك الوسائل وأخرى غيرها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها فضلاً عن أنها تزيد من حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده، وتمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط وتوجهه .

4 – توجيه التعزيز :

إن للتعزيز داخل الفصل الدراسي أهمية كبرى في تيسير التعليم والتعلم وتحسين مخرجات التدريس .

و إن للتعزيز أنواعاً هــي :

- تعزيز موجب .
- تعزيز سالب .

أما أنماط التعزيز فهي متعددة وتشمــل :

- التعزيز اللفظي .
- التعزيز غير اللفظي .
- التعزيز غير المباشر .
- التعزيز المؤجل .
- التعزيز المشروط .

ان التعزيز حدث مهم في عملية التدريس، إذ إن الإنسان بطبعه يميل ويسعى للحصول على الاعتراف بما يصدره من استجابات وأنماط مختلفة للسلوك في المواقف التفاعلية التـي يتعرض لها أو يجد نفسه فيها .

5 – فن طرح الأسئلة :

ويقصـد بهـا صـياغة الأسـئلة الصـفية وتوجيهها، على أن يراعى فيها تصـنيفات مـتعددة تـتفق مـع مجالات الـنمو المخـتلفة للمتعلم. وعلّيه فإن على المعلم أن يجيد صياغة الأسئلة الصفية وتصنيفها وتوجيهها .

6 – إدارة الفصل :

يقصد بها عملية تنسيق الجهود داخل بيئة الفصل للتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة .

إن لإدارة الفصل بعدين همــا :

- استراتيجيات إدارة الفصل وتشمل الجانب التنظيمي لجلوس الطلبة وكيفية التعامل معهم وتوجيهه الأسئلة لهم .

- مشكلات إدارة الفصل وتشمل :

أ – مشكلات تعليمية تتطلب حلولاً تعليمية .

ب – مشكلات إدارية تتطلب حلولاً إدارية .

ثالثاً : تقويم مخرجات عملية التدريس (نتائج التدريس) :

وتعني مجموعة المهارات التي يقوم بها المعلم بعد انتهاء عملية التدريس بغية التحقق من مدى تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، ويندرج تحتها العديد من المهارات الفرعية هي :

1 – تقويم مخرجات التعليم :

إن التقويم عملية مستمرة ومهمة في العملية التعليمية – التعلمية. وهو يعد وسيلة استراتيجية في وقت واحد، يستخدم فيه المعلم أساليب وأدوات مختلفة وفق قواعد وأسس معينة، بغية معرفة النتائج المرغوب فيها خلال عملية التدريس، ومنها :

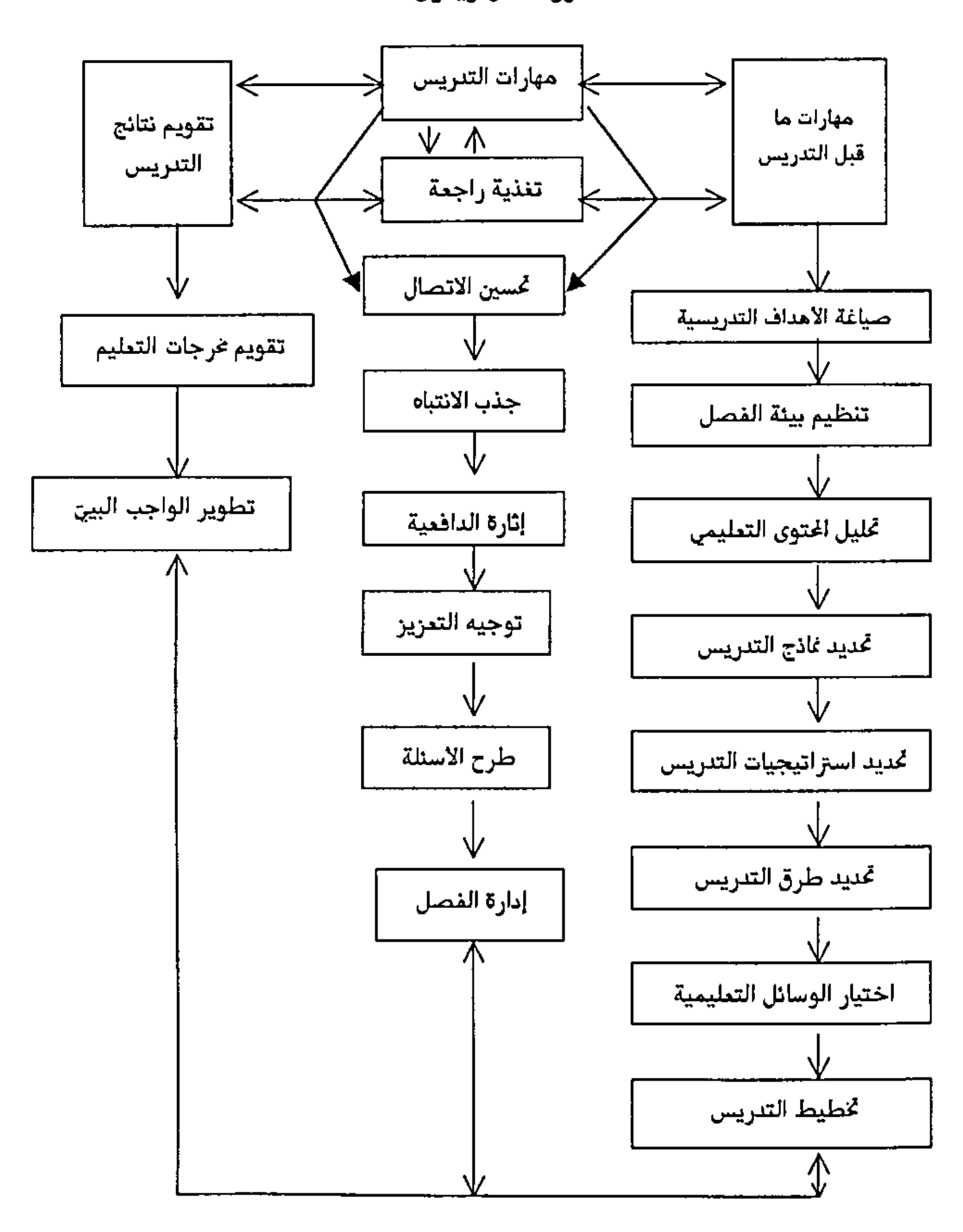
- التحصيل المعرفي (الأكاديمي) .
- التحصيل الوجداني (الإنفعالي أو العاطفي) .
- التحصيل المهاري (الحركي) .
- التحصيل الاجتماعي .

2 – الواجب البيتي :

يمثل الواجب البيتي مجموعة الأنشطة المتداخلة المتضمنة المراجعة أو التمهيد لعمل مقبل داخل الفصل، ويخصص له الوقت بعد انتهاء وقت المدرسة، أي أنه بمثابة عمل إضافي، أو استذكار خاص .

فالواجب البيتي يساعد المتعلم في إتقان المعلومات السابقة والتهيؤ للمواقف التعليمية – التعلمية القادمة، والتمكن من التعلم الجيد. وينبغي على المعلم الاهتمام بمتابعة تنفيذ الواجب البيتي باستمرار من قبل المتعلمين، كما ينبغي الأخذ بقواعد وشروط إعطاء الواجبات البيتية.

والشكل (8) يوضح مراحل التدريس على أنها عملية دائرية كما اقترحها الدكتور كمال زيتون .



أما النماذج الأجنبية لتقسيم مراحل عملية التدريس فسنعرض أربعة نماذج منها هـي :

أولاً : تقسيم " ونج و رولرسون " Wong & Raulerson 1974

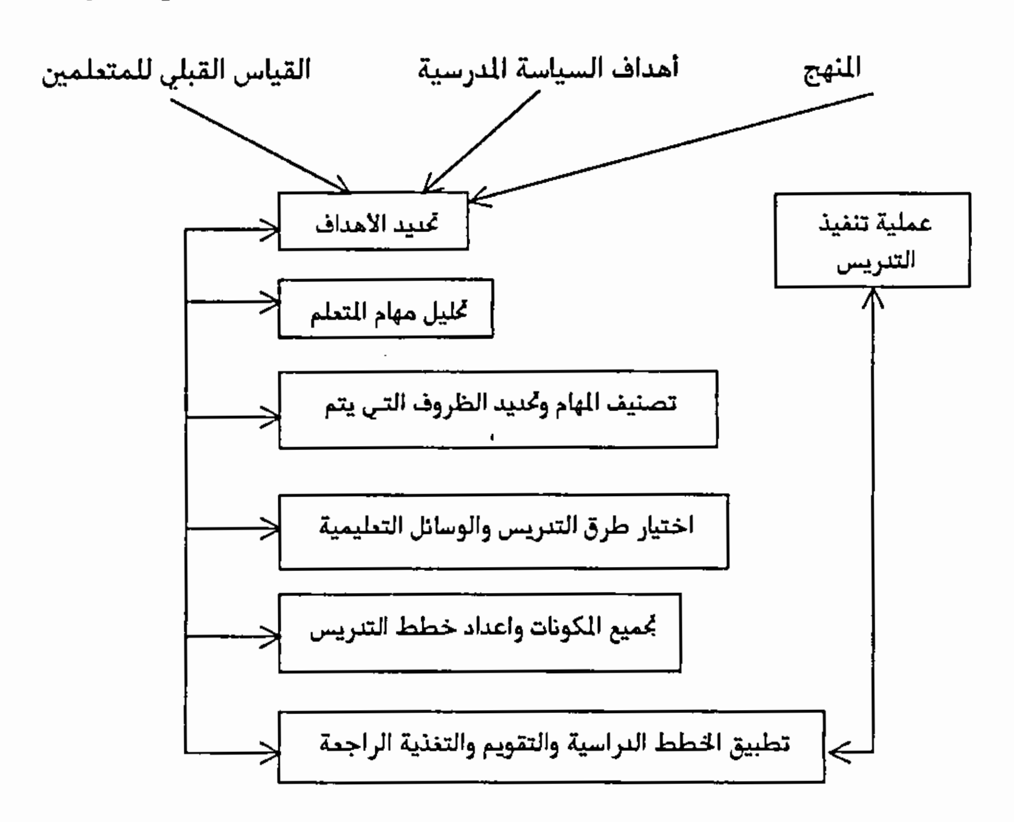
يبدأ تقسيم ونج ورولسون لمراحل عملية التدريس بالأهداف التدريسية، إذ تُعد الأهداف التدريسية الخطوة الأولى في عملية التدريس، تشتق من مصادر متعددة هـي :

- المنهج .
- السياسة المدرسية .
- المعرفة القبلية للمتعلمين (القياس القبلي).

وعلى ضوء الأهداف الموضوعية يتم تحليل مهام التعلم، إذ تحلل المهمة المراد تعلمها إلى مكوناتها (مهام بسيطة على صورة مثير ←—— استجابة). ثم ترتيبها ترتيباً هرمياً يبدأ بأبسط المهام وينتهي بأكثرها تعقيداً . إن تعلم المهام يربط بتدعيم الأداء السليم للمتعلم، ثم الارتقاء في تعلم المهام التي تليها في الترتيب الهرمي. ولكي تعلم المهام يتم إعداد خطط التدريس واختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي تسهم في إنجاز تعلم تلك المهام .

ويعد التقويم والقياس ركناً أساسياً في هذا النموذج، إذ يتم قياس مدى تقدم المتعلم في كل مهمة وصولاً إلى تعلم المهمة الأساسية، وبذلك توفر التغذية الراجعة للمتعلم في المراحل المختلفة لتعليم المهمة ليتمكن من تعديل وتطوير أدائه بشكل مستمر .

والشكل (9) يوضح نموذج مراحل عملية التدريس عند كل من ونج وورلرسون



ثانياً : تقسيم ارمسترونج و دينتون وسافاج 1978 :

Armstrong , Denton & Savage

لقد نظر للتدريس على أنها عملية دائرية يتغير كل مكون فيها بناءً على التغير في المكون الآخر .

أما عن مكونات عملية التدريس عبر المراحل المختلفة فتتكون مـــن:

1 – تحديد الأهداف الأولية :

إن تحديد الأهداف يعد الخطوة الأولى في عملية التدريس فهي الموجهات التـي تحدد مسار عملية التدريس وتوجيه سلوك المعلم والمتعلم .

2 – تحليل خصائص المتعلمين :

في هذا النموذج تعد عملية تحليل خصائص المتعلمين الخطوة التالية في عملية التدريس قبل الشروع في بلوغ الأهداف التعليمية المخطط لها. وهنا ينبغي للمعلم معرفة الخصائص الشخصية بمختلف جوانبها للمتعلمين، من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، ومرحلة نمو واستعداد وقدرات واهتمامات واتجاهات وميول المتعلمين، وفي ضوء هذه الخطوة والخطوة التـي سبقتها يتم اختيار الاستراتيجيات التعليمية التـي تناسب المتعلمين .

3 – اختيار الاستراتيجيات التعليمية :

يجب على المعلم أن يلم بمختلف استراتيجيات التدريس واختيار ما يتلاءم منها مع متغيرات الشخصية للمتعلمين ومع محتوى ما من محتويات المادة الدراسية .

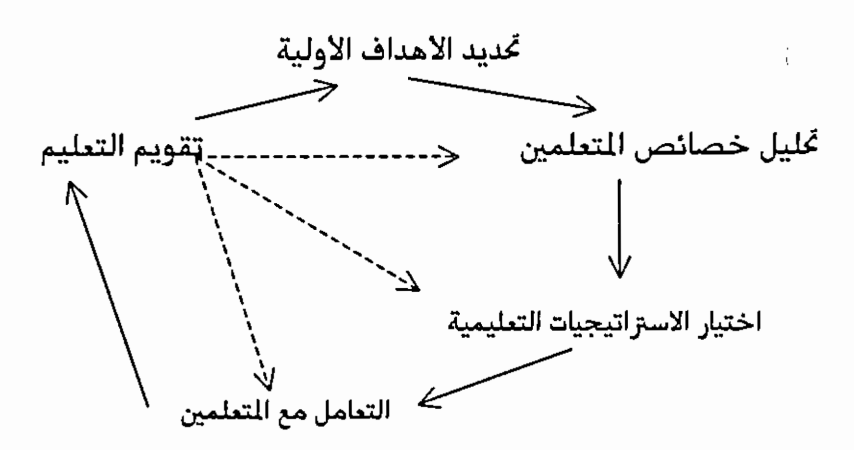
4 – التعامل مع المتعلمين :

إن على المعلم أن يخلق مناخاً صفياً مناسباً داخل الفصل الدراسية في ضوء معرفته السابقة لخصائص المتعلمين وبشكل يتيح الحرية والإبداع بدون رهبة ولا خوف .

5 – تقويم التعلم :

إن التقويم عملية مستمرة ومهمة في هذا النموذج وتبدأ قبل عملية التدريس، وتسير جنباً إلى جنب مع مراحل عملية التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، والتقويم يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف لدى المتعلم .

والشكل (10) يوضح مراحل عملية التدريس عند كل من (ارمسترونج) و (دينتون) و (سافاج) .



ثالثاً : تقسيم هايمان – شولتز 1988

ينظر هايمان – وشولتز للتدريس على انه نظام يتكون من مكونات ثلاثة هـي :

المدخلات – والعمليات – والمخرجات

اما المدخلات فتتكون من ثلاثة عناصر هـي :

- المعطيات الثقافية والاجتماعية
- خصائص ومواصفات المعلمين
- معارف المتعلمين السابقة للتدريس

اما عمليات التدريس فهـي :

خطوات منتظمة ومتتابعة ومتجانسة على الرغم من اختلافها من موقف تدريسي لاخر، و الخطوات العملية للتدريس هـي :

الاهداف – المحتوى – الطريقة والوسيلة التعليمية .

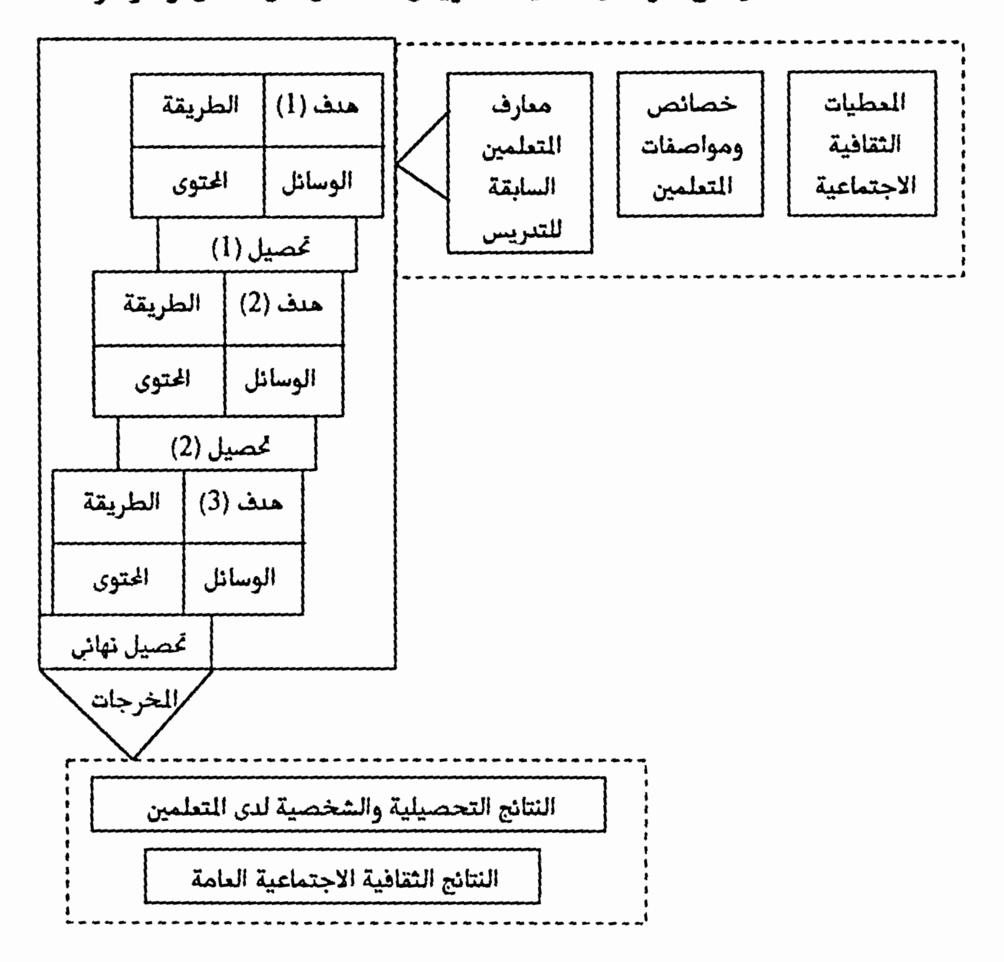
و ينتج من خلال العمليات السابقة نمطان من المخرجات التدريسية، يتعلق أحدهما بالمتعلمين وشخصياتهم أي النتائج التحصيلية والشخصية لدى المتعلمين، والآخر يتعلق بمجتمعهم أي النتائج الثقافية والاجتماعية العامة .

وفي تقسيم هايمان – شولتز للتدريس، لا يذكر شيئاً عن أثر التغذية الراجعة وإمكانية الاستفادة منها ومن ثم يصح تسميته بالنظام المفتوح .

ان تنفيذ التدريس وفق هذا التقسيم يتكون من العمليات الآتيـة :

- تحديد المعطيات الثقافية والاجتماعية التي تحدد مواصفات المتعلم المطلوب، والأهداف التربوية العامة ونوعية التعلم وفق خصائص المتعلمين .
- تحديد مواصفات المتعلمين وما لديهم من قدرات واتجاهات وميول ومعارف.
- اختيار أهداف التدريس ثم تنظيمها وتنفيذها حسب تسلسلها، بحيث يمهد تحقيق كل هدف للهدف الذي يليه .
- اختيار محتوى التدريس وفق الأهداف المختارة .
- اختيار واستعمال طريقة التدريس التي يتوقع تحقيقها للأهداف المختارة، ولمحتوى التدريس الذي يتمثل في المعارف والخبرات المنتقاة، مع تناسب تلك الطريقة مع عدد المتعلمين في الموقف التعليمي .
- اختيار واستعمال الوسيلة المناسبة لطريقة التدريس وعدد المتعلمين مع امتلاكها للخصائص الفنية للوسيلة الجيدة .
- تحديد كفاية تحصيل المتعلمين للهدف التدريسي الاول تمهيداً للانتقال للأهداف التي تليه مع ملاحظة إعادة خطوات تنفيذ الهدف الأول عند تنفيذ كل هدف في النظام .

الشكل (11) يوضح مراحل عملية التدريس عند كل من هايمان وشولتز .



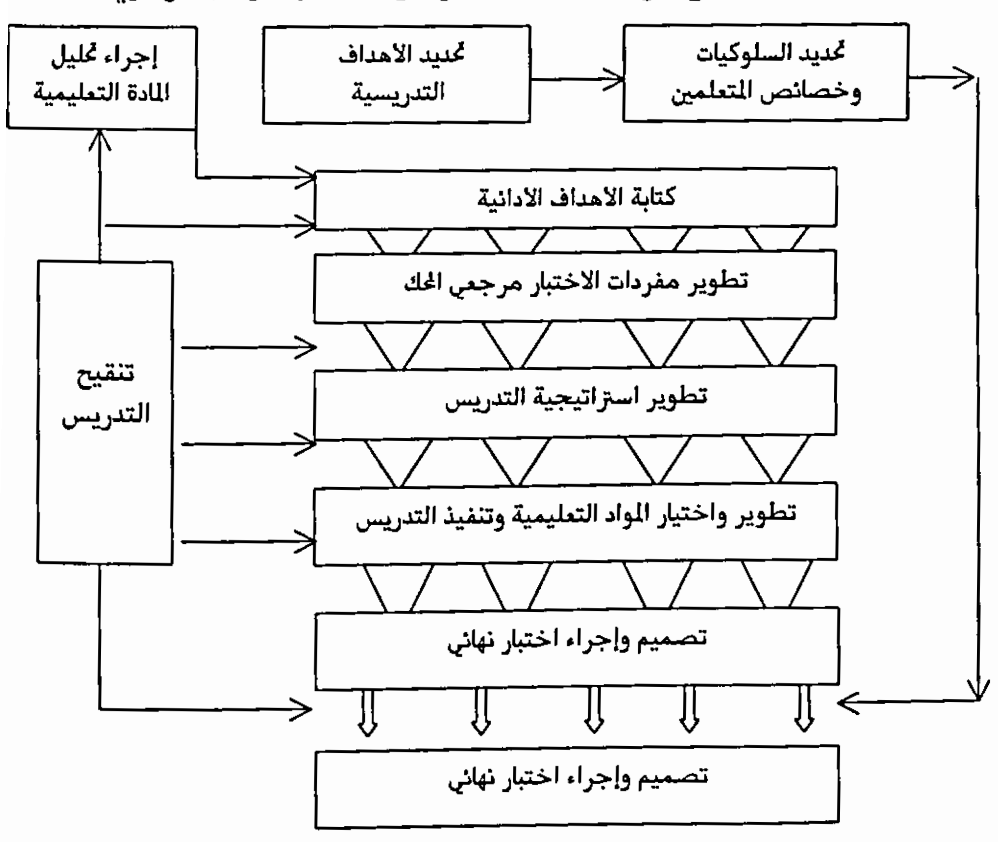
ربعاً : تقسيم ديك وكاري 1990 Dick & Cary

تُعد الأهداف التدريسية نقطة البداية في عملية التدريس، ثم يعقبها تحليل المادة التعليمية بغية تحديد أوجه التعلم المختلفة من معرفية إلى وجدانية إلى مهارية، وكذلك تحديد السلوكيات والخصائص القبلية للمتعلمين من خلال القياس والتقويم القبلي، إذ على ضوءهما يتم صياغة الأهداف السلوكية التي يسعى المتعلمون لتحقيقها .

يقوم هذا النموذج على فكرة التعلم من أجل التمكن لبلوم، إذ يهتم بمبدأ التعليم والتعلم الفردي، فعلى كل متعلم بلوغ الهدف التدريسي المرجو تحقيقه عبر الاعتماد على اختبارات مرجعية المحك (Criterien- referenced) .

يعتمد هذا النموذج على استراتيجيات التعليم الفردي التـي تتيح لكل متعلم إتقان نتائج التعلم التـي تنص عليها الأهداف. ويولي هذا النموذج في التقسيم التقويم البنائي أو التكويني أهمية كبرى إذ ان هذا النمط من التقويم يزود المتعلم بالمعلومات الكافية عن التقدم الحاصل على طريق الأهداف المقررة للمقرر ككل. كما ان التقويم البنائي أو التكويني يزود المعلم بالتغذية الراجعة الكافية للحكم على مدى فعالية استراتيجياته المتبعة في عملية التدريس وإمكانية تنقيح وتعديل مسارات التدريس التـي يسلكها على ضوء المعلومات الواردة .

والشكل (12) يوضح مراحل عملية التدريس عند كل من ديك وكاري .



تطبيقات عمليـــة

تدريب – 1 –

حـدد المـراحل الرئيســة والمكونـات الفرعـية لعملـية الـتدريس لكـل تقسيم من التقسيمات الآتيــة :

التقسيم	المراحل الرئيسة
تقسيم حمدان	المكونات الفرعية

التقسيم	المراحل الرئيسة
تقسيم جابر	المكونات الفرعية

التقسيم	المراحل الرئيسة
تقسيم زيتون	المكونات الفرعية

التقسيم	المراحل الرئيسة
تقسيم هايمان – شولتز	المكونات الفرعية

تدريب – 2 –

من خلال قراءتك لموضوع عمليات التدريس، وضح من خلال دورك كمعلم كيفية تطبيق واحد من هذه التقسيمات داخل الفصل الدراسي عن طريق مثال .

تدريب – 3 –

برّز أهمية التقسيمات العربية لمراحل عملية التدريس لك كمعلم في فصل دراسي ببيئة عربيـة :

1 : --

2 : --

3 : --

تدريب – 4 –

وازن بين تقسيم حمدان، وهاءمان – شولتز في تحليل التدريس كنظام .

مراجع الفصل الثالث

1- جابر عبد الحميد جابر. وآخرون. مهارات التدريس. القاهرة، دار النهضة العربية، 1982.

2- كمال زيتون. التدريس (نماذجه ومهارته). الاسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، 1998 .

3- محمد زياد حمدان. أدوات ملاحظة التدريس. ط 1، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984.

4- __________. التدريس (مفهومه وعوامله وعملياته). عمان، دار التربية الحديثة، 1984.

5- __________. التدريس المعاصر. عمان، دار التربية الحديثة، 1988.

6- Armstrong R . G . Denton , J . J & Savage T. V .– In Structional Skills Hand book – Educational . Technology publications – Englewood cliffs – 1978.

7- Dick , W . & carey , L .– systematic Design of Instruction– Glenview Ill mois = Scott foresman and Company – 1990.

8- Wong , M . R . & Raulers on , J . D .– A Guide to Systematic Instructional Design– Englewood, Cliffs – New Jersey – Education Technology Publication - 1974 .



الفصـــــل الرابع

استراتيجيات التنظيم في التدريس وطرائق التدريس

- **استراتيجة التدريس الجمعي وطرائقه**
  1- طريقة المحاضرة (الإلقاء).
  2- طريقة العرض العلمي.
  3- طريقة الاستقراء.
- **استراتيجة التدريس الفريقي التعاوني وطرائقه**
  1- طريقة العمل التعليمي.
  2- طريقة المناقشة الجماعية.
  3- طريقة الاستقصاء.
- **استراتيجية التعليم الفردي وطرائقه**
  1- طريقة التعيينات الفردية.
  2- طريقة التعليم المبرمج.

أهداف الفصل الرابع

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

1. تحدد الفرق بين استراتيجية التنظيم في التدريس واستراتيجية التدريس وطريقة التدريس.
2. تحدد المقصود باستراتيجية التدريس الجمعي وأهم طرائقه.
3. تحدد المقصود باستراتيجية التدريس الفريقي التعاوني وأهم طرائقهِ .
4. تحدد مدلول استراتيجية التعليم الفردي وأهم طرائقهِ .
5. تحدد مفهوم طرائق التدريس .
6. تصنف طرائق التدريس طبقاً لاستراتيجيات التنظيم في التدريس.
7. تحدد خصائص طرائق التدريس التعاونية .
8. تحدد خصائص طرائق التدريس الفردية .

تحديد المفاهيم :

تُعد عملية التفريق بين استراتيجية التنظيم في التدريس واستراتيجية التدريس وطرائقه أمر هام لتبين الفرق بين تلك المصطلحات ذات العلاقة الوثيقة في عملية التدريس، وسنحاول توضيحها وبيان أهميتها في تسيير وتحسين عملية التدريس.

إن ما يقصد به من مفهوم استراتيجية التنظيم في التدريس هو طريقة تنظيم مجموعات المتعلمين وتشكيلهم من حيث الإعداد والاهتمامات وتنظيم بيئة المتعلم ووقته واستخدامه للوسائل والمواد والمصادر لتوجيه عمليتي التعليم والتعلم. إن التنظيم في الفصل الدراسي من حيث الإعداد والنوع والبيئة الفيزيقية يؤثر في تحسين عملية التدريس وتسهيل الاتصال بين عناصره المختلفة لتحقيق الأهداف المنشودة بشكل أفضل.

أما استراتيجية التدريس فهي عبارة عن مجموعة إجراءات التدريس التي يخططها المعلم مسبقاً لتعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الامكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية، متضمنة أبعاد مختلفة من أهداف وطرائق تقديم المعلومات والأمثلة والتدريبات وتحركات المعلم وطريقة التقويم، ونوع الأسئلة المستخدمة... وهكذا... وبهذا المعنى فإنّ استراتيجية التدريس تعني الخطة العامة للتدريس المعتمدة على الامكانيات المتاحة.

أما عن طريقة التدريس فهي عبارة عن جملة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل المحتوى التعليمي للمتعلم، ومن هنا فإنّ الطريقة ليست سوى مكون من مكونات استراتيجية التدريس.

وبذلك فإنّ استراتيجية التدريس تحتوى على مكونين أساسيين هما الطريقة والاجراء اللذان يشكلان معاً خطة التدريس العام (25، 290 – 291) .

استراتيجيات التنظيم في التدريس

إن الحاجة مستمرة في البحث والتقصي عن كيفية تطبيق استراتيجية تنظيمية في التدريس بطريقة مثلى للإفادة منها في تعلم المتعلمين وتمكينهم من جوانب التعلم المختلفة (المعرفية، المهارية، الانفعالية)

لقد استخدمت اشكال مختلفة من الاستراتيجيات التنظيمية قديماً وحديثاً في التدريس، بعضها يؤكد على التدريس الجمعي للمتعلمين لتزويدهم بخبرات متشابهة عن طريق التدريس المباشر، وبعضها يؤكد على التعليم الفردي للمتعلمين لمراعاة الفروق الفردية فيما بينهم مع اتاحة الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير والتقصي والممارسة والمران وهو ما نسميه بمبدأ النشاط الذاتي self activity، وبعضها يؤكد على التدريس الفريقي التعاوني لتوطيد العلاقات الانسانية الطيبة والسلوك الحسن للمتعلمين في ظل مناخ تعليمي ديمقراطي واجتماعي يؤكد على المعايير الخلقية التي تعيش بها الجماعة التي ينتمي المتعلم اليها. وفي ظل الاستراتيجيات الثلاث في التنظيم تتغير ادوار كل من المعلم والمتعلم واهداف التدريس وطرائقهِ ومختلف الاجراءات المرتبطة به. وسوف نقدم عرضاً لتلك الاستراتيجيات التنظيمية في هذا الفصل .

أولاً : استرانيجية التدريس الجمعي :

تُعد استراتيجية التدريس الجمعي طريقة لإدارة عملية التعلم والتعليم وتنظيمها بحيث تحقق الأهداف المرجوة منها، ان التدريس الجمعي لم يكن وليد فترة زمنية معينة فقد عرفته مختلف المجتمعات عندما بدأ التعليم بسيطاً وكان المتعلمون يحضرون جميعاً على اختلاف اعمارهم وقدراتهم ومستوياتهم في اماكن خاصة لهم سواء أكانت بيتاً أو مسجداً أو معبداً أو

مدرسة حيث يلتقون بمعلمهم أو شيخهم أو مؤدبهم ليعلمهم القراءة والكتابة والحساب، وكانت هذه الوضعية ممكنة عندما كانت المعرفة محددة والتعليم لم يكن منتظماً ورسمياً بل كان مجهوداً خاصاً تخطيطاً وإدارة وتمويلاً وإشرافاً، والهدف من التربية والتعليم هو تعليم القراءة والكتابة والحساب، فضلاً عن ان الكم الراغب في التعليم قليل جداً.

ومع إطلالة القرن التاسع عشر تغيرت النظرة إلى التعليم مما أدت إلى حتمية تبني التعليم النظامي الذي يقوم على أساس التعليم الجمعي المحدد بأهداف تتحقق من خلال وجود مناهج محددة وبأساليب محددة بالنظام المدرسي، ولم يعد التعليم فردياً متروكاً لهوى الناس وأمزجتهم، بل أصبح قضية عامة تشرف عليه الدولة وتنظمه، وتسيّره وفق قوانين تعليمية محددة تحت إشراف سلطات خاصة بامور التعليم ورقابته، ان تغير النظرة إلى التعليم جاء نتيجة عوامل يمكن تحديد بعضها بالآتي :

1- زيادة الطلب على التعليم نتيجة الزيادة في أعداد السكان، وارتفاع نسبة السكان في سن التعليم، فضلاً عن زيادة إقبال المتعلمين من كلا الجنسين في الكثير من دول العالم نحو التعليم.
2- التراكم المعرفي أدى إلى إيمان واضعي السياسات العليا أو القائمين على الحكم في الكثير من الدول بأهمية تعبئة الجماهير وتوجهها نحو الاطلاع على مصادر الفكر الانساني من ثقافة وادب وتاريخ ولغة وتربية خلقية وتنمية قوى تفكير المثل العليا للتعلم. ولا شك أن هذه المثل كانت نتاج ثقافة القرن التاسع عشر وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية.
3- إن التراكم المعرفي والعلمي وتأثيره المتعاظم على جميع نواحي الحياة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية اكسب رجال العلم مكانة أعظم في العالم بحكم ثقافتهم وتدريبهم وتكوينهم العقلي،

مما أدى إلى اجتذاب الكثير من الجماهير نحو التعليم وزيادة اهتمام الدول بالتخطيط للتعليـم وتنظيمـه.

4- رغبة الجماهير في التعليم، ورغبة الحكومات بالرقي وبإشباع رغبات وحاجات الجماهير أدى إلى تقديم الكثير من الخدمات الاجتماعية التـي حرمت منها الجماهير في القرون السابقة ومنها الخدمة التعليمية.

5- الاخذ بمبدأ تكافؤ الفرص بين جميع أفراد الشعب صار نصاً صريحاً في دساتير بعض الدول والمجتمعات، فكان من اللازم أن تاخذ هذه المجتمعات والدول بسبل توفير التعليم على نطاق الجماهير، إذ إن تكافؤ الفرص في التعليم للجماهير هو أوضح مجال لتطبيق مبادئ العدالة الاجتماعية وتحقيق فكرة المساواة بين الافراد على مستوى الجماهير.

ومع تغير النظرة إلى التعليم وشيوعه وسيادته وزيادة إقبال المتعلمين على المدارس، لم يعد بإمكان المعلم الواحد من تعليمهم مما أدى إلى التوسع في إعداد المعلمين، وإعطاء اهمية بالغة لعملية إعداد المعلمين إذ إن أي تطوير في نوع التعليم يتوقف توقفاً كاملاً على نوع المعلم الذي سوف يقوم بالعمل. ومن الناحية الكمية فلا يمكن إحداث أي توسع في التعليم قبل توفير الاعداد الكافية من المعلمين الذين سيقومون بالتدريس في المدارس وعليه ظهرت الحاجة الماسة لإيجاد مؤسسات خاصة تهدف إلى إعداد المعلم وفق أسس وقواعد معينة في الانتساب والإعداد، كما زادت الحاجة إلى وجود تنظيم للمتعلمين المقبلين على التعليم باعداد هائلة مختلفين في امكانياتهم وقدراتهم بالنسبة للتعلم بسبب اختلاف أعمارهم وثقافتهم الاجتماعية، لذا ظهرت إلى الوجود قضية تنظيم هؤلاء المتعلمين في مجموعات دراسية حسب أعمارهم وسميت هذه المجموعات صفوفاً على مستويات دراسية مختلفة لها أهداف ومناهج محددة،

وفصلّ كل مستوى تعليمي عن الاخر بمراحل تعليمية معينة عرفتها المجتمعات تدريجيا وهــي :

1- مستوى *التعليم الابتدائي* : وغالباً ما يتضمن ست سنوات دراسية في اغلب بقاع العالم، يقبل الطفل في سن ست سنوات ليبدأ الدراسة في الصف الأول، وينتهي بسن اثنتـي عشرة سنة مع إنهاء الصف السادس الابتدائي (بدون تلكؤ أو تخلف).

2- مستوى التعليم الإعدادي : وغالباً ما يتضمن ثلاث سنوات دراسية في اغلب بقاع العالم، ينخرط المتعلم اليها وهو في سن الثانية عشرة، فينتقل اليها ناجحاً إلى الصف الأول من المرحلة الإعدادية، وينتهي منها بإنهاء الدراسة في الصف الثالث الإعدادي، منتقلاً إلى الدراسة الثانويـة.

3- مستوى *التعليم الثانوي* : وهي المرحلة الاخيرة في السلم التعليمي العام، تضم ثلاث سنوات دراسية هي الأول والثاني والثالث ثانوي وتسمى في بعض البلدان العربية بالصف الرابع، الخامس، السادس ثانوي، في حين تسمى في اخرى بالصف العاشر والحادي عشر والثاني عشـر.

وإذا كـان السـلم التعليمي لمرحلة التعليم العام يتبع في أغلب دول العالم نظـام (6 - 3 - 3) كمـا هو موضح أعلاه، فإنّ هناك بعض النظم التعليمية في بعـض بـلاد العالم قد جعلت سلمها التعليمي يتبع نظام (6 –2– 4) وهناك من اخــتارت نظــام (6 – 6) أو نظــام (7 – 5) حيــث يعتــبر هــذا الأخــير أقــل انتشــاراً مــن الــنظم الاخــرى وبعضــها (9 – 3) بدمــج المرحلــتين الابتدائـية والإعدادية في مرحلة واحدة تحت اسم مرحلة التعليم الاساسي.

وتطبق أغلب دول العالم في مراحل التعليم العام نظام السنة الدراسية ويتعلم جميع المتعلمين في المدرسة العامة برنامجاً تعليمياً عاماً في مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي، اما عن الزمن المحدد للسنة الدراسية فهو

تسعة أشهر يتخللها عطلة ربيعية قصيرة تختلف مددها بين دولة واخرى، مع اجازة في الصيف لمدة ثلاثة اشهر.

أما البرامج التعليمية ذات القدرات التعليمية الخاصة التـي تتعلق بالتعليم المهنـي من زراعي، صناعي، تجاري أو تتعلق بتعليم الفنون والرياضة، أو الأعمال اليدوية من خياطة وتطريز، أو تعليم المعاقين، فقد توجد إلى جوار البرنامج العام في مبنى واحد كما في تجربة المدارس الشاملة (بوليتكينكية)، أو قد تكون منفصلة يـخصص لها مبنى مستقل وكوادر تعليمية وادارية متخصصة كما في المدارس الصناعية والتجارية والزراعية والفنون ... وغيرها التـي تخصص لها برامج تعليمية تهدف إلى تنمية وتعليم وتطوير قدرات الطلبة في ورش ومعامل تعليمية أنشئت لتحقيق الاهداف التربوية المنشودة.

وهكذا اخذ سلم التعليم يتطور ويتشكل حسب الامكانيات الاجتماعية والقدرات العلمية والفلسفات التربوية لمجتمع ما، وتطورت بالتالي الاهداف والمناهج ووسائل واساليب التعليم المختلفة، كما أخذ تنظيم المتعلمين في مجموعات تدريسية (صفوف) يتطور مع الزمن حتى أصبح لدينا صور متعددة للتنظيم الجمعي في التدريس عرفتها النظم التعليمية السائدة منهـا :

4- **معلم الصف** : يقوم هذا النوع من التدريس الجمعي على أساس توزيع الصفوف الثلاثة الدنيا من مرحلة التعليم الابتدائي والتـي تسمى بالشق الأول من مرحلة التعليم الاساسي في بعض أقطار الوطن العربي إلى صفوف تضم ثلاثين تلميذاً أو أكثر أو أقل بقليل يقوم بتعليمهم معلم واحد لمختلف المواد الدراسية باعتبارها تدور حول إتقان مهارات معرفية أساسية تتمثل في القراءة والكتابة والحساب، بينما مقررات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وكذلك

الإعدادية والثانوية متخصصة ومتعمقة إلى حد يصعب على معلم واحد ان يقوم بتدريسها جميعاً .

يتعرض هذا التنظيم للكثير من الانتقادات التي تتعلق بمخاطرة كبيرة على تعليم التلاميذ إذا ما كان نصيبهم معلماً ضعيفاً في بعض المواد أو كلها.

5- **التدريس التخصصي حسب المواد :** يقوم هذا النوع من التدريس الجمعي على أساس توزيع التلاميذ ابتداء من الصفوف الثلاثة العليا من مرحلة التعليم الابتدائي فصاعداً إلى مرحلة التعليم الإعدادي والثانوي إلى صفوف دراسية تتلقى برامج دراسية في اللغة، العلوم الاجتماعية، العلوم الطبيعية، الفنون، التربية البدنية على شكل حصص تخصصية يقوم بتدريسها معلم متخصص في مادة اكاديمية معينة معد لها في مؤسسات إعداد المعلمين المختصة من معاهد وكليات، يتولى المعلم تدريس مادة تخصصه أينما وقعت في البرنامج الدراسي وفي أي صف من الصفوف، والذي يتحكم في عدد الصفوف وعدد الحصص التي يتولاها معلم معين هو عدد المتعلمين وعدد الصفوف وعدد المعلمين في المدرسة الواحدة. وفي هذا النوع من التدريس الجمعي يقوم المعلم بالتدريس للصف أو الفصل ككل، وعندئذ يسهم كل متعلم بنصيبه في عمليتي التعليم والتعلم على قدر مستواه، ويتباين المتعلمون في عمق فهمهم، ولكنهم جميعاً يساهمون بدرجات متفاوتة في النشاطات المرتبطة بخبرات الصفوف أو الفصول كلهـا.

إن تنظيم الفصول لغرض التدريس، تتطلب طرقاً جيدة للتدريس فعند تخطيط برنامج للتدريس يجب ان تأتي المعرفة بأهداف التدريس الخاصة وطرق التدريس بعد معرفة استراتيجية تنظيم الفصل الدراسي والامكانات المتاحة في البيئة الفيزيقية المحيطة ببيئة التعليم والتعلم، إذ إن الاعتبارات

السابقة تساعد المعلم على تخطيط واختيار ما هو ملائم للمتعلمين إذ هم العنصر الفعّال في الموقف التعليمي.

وانطلاقاً مـن الاســس والمبادئ التي تقوم عليها استراتيجية التدريس الجمعي ظهرت عدة طرائق شائعة في التدريس منهــا :

6- طريقة المحاضرة (الإلقاء)
7- طريقة العرض العلمي
8- الطريقة الحوارية (الاستجواب)
9- الطريقة الاستقرائية
10- الطريقة الاستنباطية

ونلقي الضوء هنا على نماذج مختلفة منها، وهــي :

1- طريقة المحاضرة .
2- طريقة العرض العلمي .
3- طريقة الاستقراء .

1: طريقة المحاضــرة (الإلقاء)

تعد هذه الطريقة من أوائل الطرائق المستخدمة في التدريس منذ وقت طويل، وقد وصفها البعض بأنها (ملح) الطرائق والأساليب التدريسية المتبعة في التدريس عموماً. تعتمد هذه الطريقة على المعلم حيث ينقل المعلومات بصورة لفظية شفهية ولهذه الطريقة تسميات عدة، فتسمى الطريقة التفسيرية أو الطريقة التقليدية أو الاخبارية وحينا بالمحاضرة.

إن هـذه الطـريقة تقـوم أساسا عـلى مـبدأ الإلقـاء المباشـر والشرح أو التوضـيح أو العـرض الـنظري للمادة من جانب المعلم. أما المتعلم فهو مستمع لما يلقيه المعلم من مادة علمية.

لقد جاء ضمن تأكيد الكثير من التربويين على أن طريقة المحاضرة هي الشائعة في التدريس لمستويات التعليم المختلفة، وقد اتفقت نتائج العديد من الدراسات مع تلك التأكيدات منها ما كشفته دراسة محمد (1998) والعمر

وزملائه (1989) ودراسة الزيتون (1995)، على أن أكثر أساليب التدريس شيوعاً هي طريقة المحاضرة (15، ص 337)، وتتفق مع هذه النتيجة الدراسات التـي تناولت تقويم برامج إعداد المعلمين كدراسة الربيعي (1975) التـي تناولت تقويم مناهج إعداد المعلمين في العراق والتـي كشفت على أن الأساليب التدريسية السائدة في برامج الإعداد هي أساليب المحاضرة اللفظية المجردة (19، ص 222 - 225).

وقـد رجـع شـيوع وشـعبية طـريقة المحاضـرة في التعلـيم إلى عوامـل عديدة يمكن أن يكون من أبرزها ما يلـي :

1 – كثرة إعداد الطلبة في القاعات الدراسية .
2 – الالتزام بالكتب المنهجية المقررة .
3 – أكثر ضبطاً للصف .
4 – وجود مفردات تقليدية .
5 – ضعف رغبة الطلبة بالمشاركة في عملية التعليم والتعلم .

ومـن مـزايا المحاضـرة أنهـا تسـاعد عـلى تغطـية حجـم كـبير من المادة الدراسـية المقـررة مـن جهـة ولا تتطلـب إنشـاء مختبرات أو شـراء مـواد وأدوات وأجهزة تعجز الامكانيات عن توفيرها بشكل مناسب من جهة أخرى.

إن المحاضرة تستخدم في مجالات عديدة منهـا :

تقديم الموضوعات الجديدة، وتلخيص ما سبق تعليمه، وتوجيه وإرشاد المتعلم إلى مصادر المعرفة، وتوضيح أداء عمل أو مهارة لفظياً، وتوضيح عمل الأجهزة والمعدات المختبرية، وشرح المعلومات الغامضة والحقائق الصعبة، ونقل خبرات المعلم إلى المتعلم فيضيف خبرات ومعلومات فضلاً عن المعلومات المحددة في الكتب المقررة، وتلخيص النتائج وتنظيم الأفكار المستخلصة من النشاطات العلمية وسرد القصص.

توجه لطريقة المحاضرة انتقادات عدة منهـا :

لا توفر الجانب العملي التطبيقي لأداء المهارات العملية للمتعلم، كما أنها تركز على المجال المعرفي من الأهداف وإهمالها للمجال الوجداني والمهاري، كما أنها تثير الملل في نفوس المتعلمين نتيجة تمادي المعلم في استخدامها، فضلاً عن حرمان المتعلم من الدور الإيجابي في التعلم فهو متلقٍ للمعرفة والإرشاد.

هذا وتشيع انماط مختلفة من المحاضرة في التعليم من بينها ما يأتـي :

1 – المحاضرة (الرسمية) المباشرة أو اللفظية المجردة Straight lecture:

وفـيها يقوم المعلم بشرح المعلومات وتوضيحها، وتقديم المادة العلمية، دون إتاحـة الفرصـة للمتعـلم بالمشـاركة عـن طريق الأسئلة والحوار والنقاش والاكتفاء بالترديد اللفظي للمعلم.

2 – المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية :

إن هذا النمط من المحاضرات يقوم على إعطاء المعلم المعلومات مع الاستعانة بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية أو السمعية البصرية، التـي تدخل محتوياتها في صلب المعلومات المطروحة كلما دعت الحاجة بهدف تقريب الكثير من المعلومات وجعلها أكثر وضوحاً وأقرب إلى الفهم، وتوفير الوقت والجهد عن طريق تسجيل المعلومات وجمعها أمام المتعلمين لتحل محل الرؤية الحقيقية ولتقريب الزمن والمساحات وتوضيح وتفسير للكثير من المادة العلمية.

3 – المحاضرة – العرض التوضيحي (التعليمي) :

يستخدم المعلم هذا النمط من المحاضرات عندما يريد إبراز الحقائق وتوضيح العلاقات والأفكار وتعليم المهارات، والمعلم في ذلك يقوم بأداء عمل من الأعمال أمام المتعلمين ليبين لهم طبيعة هذا العمل مصحوباً بالإلقاء والشرح لكل ما يقوم بأدائه، وقد يتطلب هذا النمط تحديد دور استخدام السبورة وأهم الأمور التـي ينبغي تسجيلها عليها مرحلياً في أثناء سير

الدرس، كذلك تحديد ودراسة خطوات إجراء العرض وتجريبه قبل مواجهة المتعلمين.

4 – المحاضرة – الإلقاء مع استخدام الطباشير Chalk – Talk lecture :

وفيها يقدم المعلم المعلومات موضحة بوساطة الطباشير والسبورة ويسمى هذا النمط من المحاضرات بالمحاضرة التفسيرية باستخدام الطباشير والسبورة بهدف توضيح الحقائق والمعلومات وإعطاء تفاصيل توضح المحاضرة عن طريق الرسوم والأشكال التوضيحية والجداول.

5 – المحاضرة – السؤال :

وهنا يقدم المعلم المعلومات والحقائق مع السماح للمتعلمين بتوجيه عدد من الأسئلة يختار بعضها والتي تقع ضمن المادة التعليمية (المحتوى) ليجيب عليها ويشرحها أمام المتعلمين.

6 – المحاضرة – النقاش Lecture – Discussion :

وفيها يلقي المعلم المعلومات والحقائق مع إتاحة الفرصة للمتعلمين من حين إلى آخر للمناقشة وإبداء الرأي.

7 – المحاضرة – التطبيق :

وفيها يعطي المعلم المادة العلمية من خلال إفساح المجال للتطبيق في داخل المحاضرة أو في الورش التعليمية أو من خلال العمل الميداني كما في تسهيل عملية تعلم المهارات في المواقف التعليمية.

8 – المحاضرة – التسميع :

وفيها يتوقف المعلم عن إلقاء المادة العلمية ليطرح أسئلة محددة أو يكلف بعض المتعلمين قراءة المادة التي أعدّها تسميعاً جهرياً، و هي بالتالي عكس نمط المحاضرة – السؤال.

9 – المحاضرة بأسلوب أخذ الملاحظات المنظمة

: Guide Note – Taking lecture

وفي هذا النمط يزود المعلم المتعلمين بالمعلومات الأساسية على شكل مواد مطبوعة تلخص المفاهيم والأفكار الأساسية بالمحاضرة، أو يسمح للمتعلمين بتدوين الملاحظات الهامة التي تلخص تفاصيل المحاضرة.

2 – طريقة العرض العملي

لقد اتجه العالم خلال العقدين المنصرمين نحو استعمال العروض العملية والتعليمية والبرامج الاذاعية والتلفزيونية والعلمية والتعليم المبرمج لأغراض تدريس العلوم والمواد التربوية وأعمال المختبرات والتأهيل للكثير من المهن.

ان طريقة العرض أو المشاهدة تؤدي إلى الغاية المقصودة في التدريب على المعلومات بصورة وظيفية وتنمية مهارات فكرية ويدوية إذ تعود الطالب التيقظ والتنبيه والمتابعة والانتباه الذهني وتوجيه التفكير نحو التطبيقات أو الممارسات العملية والشيء المقرر للدرس والبحث، فضلاً عن ذلك تفسح هذه الطريقة المجال للمتعلمين بمشاهدة ما ينبغي عمله وملاحظته بالضبط وكيف عليه ان يطبق الاجراءات المطلوب تنفيذها منه.

تتضمن طريقة العرض فكرة الادراك المباشر للأداء، كما تتضمن فكرة العمل عن طريق انجاز عمل كتابي، أو استخدام جهاز وتشغيله أو أداء واجب عملي معين، فضلاً عن ان طريقة العرض تتضمن فكرة تقليد الأداء الفعلي والواقعي وتوليد الرغبة لدى المتعلمين في أداء المهام نفسها كتلك المتطلبة من واجب ما يؤدي فعليا عن طريق محاكاة معلمهم أو تقليده للحصول على التقويم الذي يبتغون.

ان لطريقة العرض العملي عدة خصائص تميزها وهـــي :

1- معايشة المتعلمين الواقعية لمادة تعلمهم ومشاركتهم النشطة في تنفيذها، مؤديا هذا إلى استيعابها وفهمها وزيادة وضوحها وتركيزها اكثر لديهم مع فسح المجال أمامهم للعمل الحقيقي مما يفتح لهم أفق العمل وتعودهم على تحمل المسؤولية.
2- توفر فرصة للمتعلمين لمناقشة المعلم والاقران مما يساعدهم على ربط المعلومات ضمن الموضوع الواحد ببعضها مما يحسن أداءهم النهائي.
3- يلجأ المتعلمون إلى استعمال حواس عديدة كالرؤية والسماع والحس والمس حين يستخدمونها عند التعامل والوسائل والاجهزة التعليمية وهنا يشير (موسى، 1992) ان خير تعلم ما اشترك فيه اكثر من حاسة واحدة (9 ، ص 3) .
4- لا تكلف الجهاز التربوي الكثير من المواد والوسائل التعليمية، فضلاً عن توفيرها الكثير من الوقت والجهد إذ تجمع عددا من المتعلمين في وقت واحد مما يتيح توفير قدر مشترك من الخبرات للجميع في القاعة الواحدة.

على الرغم من كل المميزات التي تتمتع بها طريقة العرض العملي فقد تعرضت إلى العديد من الانتقادات والاعتراضات التي أثارها بعض التربويين نتيجة لانتشار افكار علم النفس التربوي وتطبيقاته، ومنها ان استخدام هذه الطريقة لا يوفر الفرصة أمام جميع المتعلمين لاستظهار استجاباتهم والمشاركة الفعلية في الدرس لكثرة أعدادهم في القاعة الواحدة إو لاستحواذ المعلم بمفرده على مختلف الاجراءات أو سيطرة عدد محدود من المتعلمين على الأسئلة والمناقشة وتوجيه الأسئلة مما يضيع فرصة المشاركة أمام زملائه الأخرين، وفي أحيان أخرى لا يتمكن جميع المتعلمين من مشاهدة الأداء لعدم التفات المعلم لمثل هذه الامور، ويؤكد (عزيز،1985) في ان هذه الطريقة

تجعل المعلم يستحوذ على مركز الثقل في عملية التدريس المباشر (14، ص 214).
وذكر (الوقفي وآخرون، 1979) ان عدم اتاحة الفرصة لاشتراك المتعلمين في انشطة الدرس يعني حرمانهم من تلقي التوجيه والارشاد اللازم لمساعدتهم على النمو حسب قدراتهم (6، ص 155). واضاف (Mcewing , 1987) ان المتعلم يضيع في زحمة المتعلمين من دون اظهار استجابة لاستفسارات المعلم، كما يتمنع البعض منهم عن المشاركة بأنشطة الدرس المختلفة تحرجا وخوفا من ردود الافعال المختلفة في حالة الاخفاق (29 29 , p. 45).

لقد ادخلت العديد من الاجراءات لطريقة العرض العلمي ونجحت في رد الاعتراضات والانتقادات القائمة حولها ومنهـــا :

1- تصنيف المتعلمين في الدرس بعد انتهاء الشرح والعرض النظري على مجموعات متجانسة ينظم العمل في كل مجموعة ليكون المعلم اكثر قدرة على فهمهم والتعرف على أحوالهم ودوافعهم السلوكية ومن ثم توجيههم حسب قدراتهم.
2- تحديد الأهداف التعليمية ليعرف كل متعلم ما الذي ينوي عمله والوصول اليه، ففي كثير من الحالات يشعر المتعلمون بالإحباط وضياع الوقت والجهد في عملية التعليم لعدم وعيهم الواضح للأهداف، وعليه يرى (المقرم، 1987) ان الأهداف واضحة حددتها الجهة المسؤولة في المؤسسات التعليمية، وهنا تظهر أهمية فهم المعلم تلك الأهداف لتوضيحها بدوره للمتعلمين بالأسلوب المناسب وبالكيفية الملائمة لهم، وذلك لأنّ نجاحه في تحديد تلك الأهداف وإيضاحها يحفز الطالب على التواصل مع العملية التعليمية والمشاركة في أنشطتها ويبعث في نفسه القناعة الذاتية والمنطقية بالمحتوى التعليمي مما يجعله إيجابيا في أثناء التعليم، وجاداً في تحقيق الأهداف المحددة له (8، ص 151).

3- تشجيع المشاركة الإيجابية والفعالة لكل متعلم في المجموعة من خلال تكليفهم بأداء مهام وصولاً إلى الأهداف المحددة.

4- التهيئة للعروض من خلال قيام المعلم بالتخطيط والتنظيم المسبقين لكل الإجراءات التدريسية، ويذكر (عزيز، 1985) ان المعلم مسؤول في تهيئة المواد والوسائل والأجهزة التعليمية التـي تستخدم في العرض والتأكد من سلامتها وصلاحيتها، والحرص على تعريف المتعلمين بها قبل بداية الدرس لتزويدهم بمعلومات جديدة حول هذه الأدوات وتحديد أهمية استخدامها فضلاً عن أخذه بالاعتبار نوعية التوجيه والإرشاد التـي يعطيها للمتعلمين في بداية اللقاء لتزويدهم بالخبرة اللازمة للمشاركة، مع الحرص على المشاركة المتساوية لهم وبصورة متواصلة وكيفية مساعدة المتعلم غير المشارك على المشاركة الفعلية والمتابعة المستمرة بتأنٍ وصبر عند قيام المتعلم بالأداء أو التنفيذ، مع الاهتمام بالتنظيم المكاني للطلبة بما يسمح لهم برؤية ما يعرض عليهم بالتفصيل وبوضوح (14، ص 214 – 215) .

5- استخدام طرائق واساليب اخرى مع العرض، ومن هذه الاستخدامات ينبغي ان تكون طريقة العرض مقرونة أو مندمجة بالالقاء أو الشرح والمناقشة والاستجواب والاستنتاج والتطبيق، فقد لوحظ ان التعليم بالعروض يكون فعالاً عندما يستخدم المعلم طريقة اخرى تعالج النزعات الفردية بين المتعلمين واشتراكهم في العمل وفقا لاستعداداتهم الخاصة وقابليتهم، فقد يقترح المعلم عقب العرض مباشرة توزيعهم لإجراء المهام أو التمرينات العملية المعطاة، وعندها يبدأ دور المعلم بالاشراف عليهم وهم يؤدون ما عهد اليهم وفق محتوى المادة.

6- المرونة في التعامل مع المتعلمين في اثناء العرض والمناقشة والتطبيق، ولكن هذا لا يعفي المعلم من القيادة المسؤولة وذكر (ريان، 1984) ان المدرس باعتباره عضواً في المجموعة مطالب بأنْ يسهم بمعلوماته

وافكاره وادائه فضلا عن قيامه بمساعدة المتعلمين على عدم الخروج عن الموضوع المحدد، ومساعدتهم للمشاركة في التطبيق أو الممارسة العملية لأداء المهام المختلفة، وحثهم على المشاركة في المناقشة مع المحافظة على سيرها نحو الاهداف المتفق عليها، ومعاونتهم على تقويم ادائهم ومدى تقدمهم في الموضوع المطروح (23، ص 308- 310) .

3 – طريقـة الاستقـــراء

إن الاستقراء طريقة قديمة في التعليم فقد استخدمها أجدادنا من العلماء السابقين في استنباط قواعد اللغة العربية وبلاغتها من آيات القرآن الكريم وأحاديث النبي محمد ﷺ وأشعار العرب وأقوال من صحت سليقتهم.

إن الاستقراء في اللغة العربية يعنـي التتبع والتفحص، اما كطريقة في التدريس فتعنـي تفحص الامثلة والحوادث الجزئية والبحث عن وجوه الشبه والاختلاف للوصول إلى الاحكام العامة في المفاهيم والقواعد والنظريات، وكذلك في المقارنة والاستنباط والاستقراء والقياس.

لاستخدام الاستقراء في التدريس مزايا وقيم تربوية عديدة فهي تتيح للمتعلم فرصة المشاهدة والملاحظة واكتشاف الحقائق والتعلم عليها تدريجياً من الجزء إلى الكل، كما تعوده تطبيق ما توصل إليه على مواقف وأمثلة جديدة، مما ينمي مهارات التفكير السليم من دقة الملاحظة والتأني في الاستقراء والاستنباط فضلاً عن أن الاستقراء وسيلة مناسبة في التدريس حيث إنها تحث المتعلم على النشاط والعمل والاعتماد على النفس والتعود على الصبر وزيادة الثقة بنفسه، وتشدّ الانتباه مما تبعده عن الشرود والملل والتشـتت.

وجه للاستقراء كطريقة في التدريس النقد في صعوبة امكانية استخدامها لطول الوقت المستغرق في التأني لايصال المعلومات، وفي قلة الامثلة المعروضة من قبل المعلم، وفي التسرع بالوصول للأحكام والنتائج. والحقيقة إن هذا المأخذ – أي التأني- قد لا يكون نتيجة لاستخدام الاستقراء في التدريس وإنما يمكن ان يعزى بعضه إلى وجود مناهج دراسية مزدحمة

يطالب المعلم بإنجازها مما يدعو إلى استخدام طرائق تتيح فرصة الانجاز السريع وفق الوقت المحدد للسنة الدراسية، كما قد تعزى بعض الماخذ الاخرى إلى سوء استخدام الاستقراء في التدريس من قبل بعض معلمي المواد الدراسية وذلك لقلة كفاياتهم النظرية والتطبيقية اللازمة لإنـجاح عملية الوصول إلى المعرفة وكشف المجهول، وضعف مهاراتهم في استبانة الغامض وتذليل الصعاب ورفد المعرفة بالامثلة والتطبيقات.

اما فيما يتصل باستخدام طريقة الاستقراء في التدريس فمن الممكن استعمال هذه الطريقة في استخلاص قاعدة أو قانون أو مبدأ أو معلومة ما عن طريق البدء بالجزء للوصول للكل ومن الخاص إلى العام ومن الغامض للمعلوم مع إلحاق النظير بنظيره.

إن الاستقراء في التدريس يسير وفق خطوات هـي :

1- *التمهيد أو التهيئة أو المقدمة :* وهي مراجعة الافكار والمعارف والخبرات القديمة المتصلة بموضوع الدرس الجديد، واستدعاء تلك الأفكار والمعارف والخبرات إلى مركز انتباه المتعلمين وتهيئة أذهانهم وجذب انتباههم الكامل لمحتويات الدرس الجديد بوسائل شتى منها اختيار وتنظيم وربط المعلومات والخبرات السابقة التي تستوجبها عملية التعلم لتسهل تهيئة المتعلمين فكرياً.
2- *العرض أو التوضيح :* وفيها يخطو المعلم بالمتعلمين إلى فهم الموضوع الدراسي الجديد عن طريق توضيح المعلومات والافكار والخبرات بشتى الوسائل الممكنة والاستعانة بالاشياء المحسوسة وبالخبرات العملية ومنها خبرات المتعلمين انفسهم والتي تدور حول أمور حياتية عامة لتقريب الافكار النظرية المراد منها، كما يتم هنا الاستعانة بالامثلة والنظائر المتنوعة ذات العلاقة المنطقية بالنتائج المراد الوصول إليها مع مراعاة التدرج بمحتوى موضوع الدرس من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الأصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

3- *الربـــط (المقارنة):* وفي هذه المرحلة يحاول المعلم مساعدة المتعلمين على تحليل المعارف والخبرات الجديدة ومقارنتها وإدراك الشبه والارتباط بينها وبين المعارف والخبرات السابقة، وذلك لكي يستطيع المتعلمون الانتقال إلى تنظيم المعرفة (التعميم)، وعلى هذه الخطوة يتوقف نجاح عمليتي التعليم والتعلم. ومما يجدر ذكره أن عدداً قليلاً من المتعلمين قد تخطر في أذهانهم بعض التعميمات أو القواعد إلا أنهم قلة.

4- *التعميــم :* وتشمل عمليات التلخيص والاستنتاج للأفكار الرئيسة والقاعدة العامة عن طريق صياغة المتعلمين ما يجدونه من العناصر العامة المشتركة في المعلومات والحقائق بعبارة واحدة مفهومة وواضحة تمثل قاعدة أو مفهوماً أو مبدأ أو قانوناً أو حكماً عاماً.

5- *التطبيــق :* وهي خطوة التدريب والتمرين على المعارف والمهارات والقواعد التي تم اكتسابها والوصول اليها من الخطوات السابقة مما يساعد على حفظها وفهمها وتثبيتها في أذهان المتعلمين والإفادة منها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة.

إن في هذه الطريقة نجد العقل ينتقل من الخاص إلى العام، بينما في القياس نجد العقل ينتقل من العام إلى الخاص، وهذا ما يطلق عليه اسم الطريقة الاستنباطية (الاستنتاجية) حيث تبسط القاعدة والقانون أولاً ثم تستعرض الامثلة وتفسر المواقف الجزئية أو تصنف الحقائق الفرعية، والمعلم في حاجة إلى الطريقتين معاً، فعند التعرض لموضوع جديد نجد أن الاستقراء يؤدي دوره وبعد أن نتقدم وتتوفر المعلومات نجد أن القياس مفيد في مراجعة المعلومات السابقة وترتيبها ... فالاستقراء باختصار طريقة اكتشاف المعلومات، والقياس طريقة حفظ المعلومات وتنظيمها وترتيبها لحين استدعاءها. وعموماً فإنّ كلا الطريقتين تتم على أكبر عدد ممكن من المتعلمين ووفقاً لاستراتيجية التدريس المباشر، إلا أنهما يدفعان فاعليته عن

طريق النشاط التعليمي للمتعلمين كصف ووفقاً لأسلوب التواصل المباشر وفي خط مستقيم بين المعلم والمتعلم، فضلاً عن تحقيق قدر كبير من الترابط بين أجزاء المادة مع احتواءهما لعنصر التشويق وشدّ الانتباه.

ثانياً : استراتيجية التدريس الفريقي التعاوني :

ويستند هذا التنظيم إلى توزيع المتعلمين في كل مرة إلى مجموعات حسب طبيعة الدرس وأهدافه، حيث يقوم المعلم بتنظيم المتعلمين إلى مجموعات (بعد أن يتفق مع فريق معلمي التدريس إلى نفس الصف أو الفصل الدراسي) كخطوة تلي التخطيط والتنسيق للتنفيذ.

يكتسب هذا النوع من التنظيم أهمية في ظل المفهوم الحديث لعمليتي التعليم والتعلم، حيث يطلب من المعلم التقليل من التعليم المباشر، واستخدام أساليب التعليم غير المباشر من خلال إعادة تنظيم بيئة المتعلم.

إن تنظيم المتعلمين في إطار التدريس التعاوني يعمل على جعل التعليم النظامي في الفصل أقل صموداً، مما يؤدي إلى زيادة حرية المتعلمين، عن طريق استهداف المناشط الجماعية لتحقيق أهداف ذات مغزى، فإنّ أقصى درجة من النمو الفردي يمكن ان تتحقق لدى المتعلم.

إن تنظيم المتعلمين في إطار التدريس التعاوني تنظيم غير ثابت بل يتخذ أشكالاً مختلفة حسب الهدف من الدرس منهــا :

تكوين المجموعات في الفصل الواحد :

يقوم المعلم متعاوناً مع زملائه المعلمين بتقسيم الفصل إلى مجموعات فرعية مثمرة لتحسين التدريس وتهيئته لمواجهة الفروق الفردية ولتنمية الروح التعاونية في عمليتي التعليم والتعلم. ولا بد ان يكون هذا الهدف والمغزى واضحاً لمجموعة المتعلمين والمعلمين على السواء داخل الفصل، إن تقسيم المتعلمين إلى مجموعات فرعية تمتاز بنوع مرن من تنظيم الفصل الدراسي، لتكييف المنهج المدرسي حسب احتياجات متعلمي الفصل وقدراتهم،

إن تقسيم المتعلمين إلى مجموعات (جماعة كبيرة، متوسطة، وصغيرة) وسيلة لغاية وليس غاية تدرك في حد ذاتها، وليس تكوين هذه المجموعات طريقة لتدريس أي مادة دراسية.

تكوين المجموعات الفريقية لأغراض معينة :

وهنا يقسم الفصل إلى مجموعات لتحقيق أغراض معينة منها :

1- تدريس مهارة معينة أو القيام بعمل ما (حل مشكلة، القيام بمشروع ... إلخ).

2- إتاحة فرصة التعليم الفردي للمتعلمين الموهوبين أو المتخلفين والعمل معهم على تحقيق النجاح بالمستوى المطلوب من المعلمين والمتعلمين والمجتمع.

3- تنمي روح التعاون بين المعلمين والمتعلمين في عمليتي التعليم والتعلم بفضل التفتح والحوار الذي توفره للمعلمين والمتعلمين.

4- توزيع المتعلمين إلى جماعات متقاربة من حيث القدرة على التعلم والتحصيل لتقدم لهم المساعدة في كسب بعض المهارات المتخصصة عن طريق الخبرات المشتركة، أو عن طريق استخدام مواد دراسية متشابهة، وتستمر هذه المجموعات مدة قصيرة ثم تنحل عندما تتحقق الحاجة التي دفعت إلى تكوينها، وفي بعض الأحيان قد يجمع المتعلمون من مستويات مختلفة للتغلب على صعوبة مشتركة أو لتنمية مهارة خاصة.

5- تكوين المجموعات لمواجهة مشكلة ما أو إشباع حاجة ما أو اهتمام ما مما يجعل التدريس أكثر فعالية.

6- إعطاء المتعلمين فرصة ليلعبوا أدواراً خاصة أو يتدربوا على سلوكيات مناسبة .

تكوين الفصائل الدراسية :

ويعرف هذا النظام في تنظيم المتعلمين لغرض التدريس بخطة جيري William A. Gray وهنا يوزع المتعلمون إلى فصلين يتقاسمان اليوم الدراسي فبينما يشغل الفصل الأول بنوع من المواد الدراسية، يكون الفصل الثاني منشغلاً بالقيام بأنشطة دراسية من نوع آخر، وبعد فترة الاستراحة التي تأتي في منتصف اليوم الدراسي يتبادل الفصلان مواقعهما. وهكذا فحينما يدرس الفصل الأول المواد الأساسية من حساب، كتابة، تاريخ، جغرافية في الفصل المعروف هنا بغرفة الملتقى Home rome، يقوم الفصل الثاني بدراسة المواد التنشيطية التثقيفية الأخرى من (رسم، رياضة، موسيقى، استخدام مكتبة) في معامل خاصة بكل منها على حدة. يتضح مما سبق أن تنظيم المتعلمين في ضوء هذه الطريقة يتناسب ومنهج التعليم الابتدائي الذي يركز على المهارات الأساسية، والتي يكون بإمكان المعلم الواحد القيام بها لوحده، وعليه فإنّ تطبيقها في مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي تتطلب إجراء تعديلات في سير العمل بحيث تصبح الأنشطة الثقافية تمارس في الملتقى Home room وتتم دراسة المواد الأساسية الأكاديمية في الفصول، ويقوم بالتدريس فيها معلمون متخصصون.

يواجه المتعلمون في مراحل التعليم العام الكثير من القضايا والمشكلات والأحداث والمهارات، التي تتطلب معالجتها اختيار إحدى الطرائق التدريسية التي تأخذ بمبادئ استراتيجيات التدريس الفريقي التعاوني الذي جاء استجابة لدعاوى الكثير من التربويين والنفسيين لأجل تحقيق تعليم وتعلم أفضل للمتعلمين، ومن تلك الطرائق التدريسية:

- طريقة المناقشة الجماعية .
- طريقة العمل التعليمي (المشروع أو طريقة الخبرة).
- طريقة حل المشكلات .
- طريقة الوحدات (وحدات دراسية، وحدات خبرة) .

- طريقة الدروس المعملية .
- طريقة الاستقصاء (الطريق التنقيبية) .

وعلى الرغم من الاختلاف بين الإجراءات التعليمية لكل طريقة الا أنها تتفق جميعاً على أهداف تحقيق النمو الاجتماعي، والعقلي، والفردي الأفضل للمتعلمين، ونورد هنا نماذج من الطرائق التـي تتناول كل واحدة منها الإجراءات التعليمية لاستراتيجية التدريس الفريقي التعاوني بشكل مختلف، ومن هذه الطرائق :

1 – طريقة العمل التعليمي .
2 – طريقة المناقشة الجماعية .
3 – طريقة الاستقصاء .

1) طريقة العمل التعليمـــي (المشروع أو الخبرة)

تجسد طريقة العمل التعليمي مبدأ الممارسة العملية خارج جدران الفصل الدراسي أو داخله.

إن للممارسة والتطبيق جذوراً تاريخية بعيدة إذ أكدت التربية العربية الإسلامية على الجانب العملي في التربية، من خلال العناية بتمكين الإنسان من اكتساب المهارات اللازمة لمارسة الحياة العملية واستخدامها من أجل الكسب الحلال ومن أجل المساهمة في تحسين مستوى معيشته وفي تطوير مجتمعه وتقدمه، كما عنيت بتحويل ما يكتسبه الإنسان من معارف (دينية واجتماعية وعلمية)، ومهارات واتجاهات إلى سلوكيات تساعده في أنماط علاقاته مع غيره وعملهِ ومجتمعهِ وفي التعامل الأخلاقي والخلق القويم في سيرته الذاتية.

وما جاء في القرآن الكريم من إقران الإيمان والمعرفة بالعمل خير دليل على أهمية اكتساب الإنسان لخبرته من محيطهِ عن طريق العمل أو الممارسة والتطبيق، ولقد حث القرآن الكريم الإنسان لاكتساب علمهِ ومعرفتهِ

بالملاحظة أولاً إذ إن الحواس إحدى المداخل الإنسانية للمعرفة وإن تمرينها وتدريبها يؤدي إلى اكتشاف المعرفة عن طريقها لذا يقول الله سبحانه وتعالى :
﴿ والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون ﴾ (النحل، 78). ثم حث الله عباده بعد تلقي العلم والنهل من منابعه على إعادته بعد ذلك لخدمة البشرية بشكل إيجابي : قال تعالى : ﴿ لتبتغوا فضلاً من ربكم ولتعلموا عدد السنين والحساب وكل شيء فصلناه تفصيلاً ﴾ (الإسراء، 12).

وجاءت السنة النبوية الشريفة ممثلة في تعاليم الرسول الكريم إلى أهمية العمل وإتقانه، إذ يروى عنه ﷺ أنه قال : (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه). كما لم يقف علماء المسلمين عند حد اكتشاف العلاقة الوطيدة بين الدين والعمل والمعرفة والعمل ولكنهم تطرقوا إلى مواضيع متنوعة وعلى قدر كبير من الاهمية في المجال التعليمي إذ قسم ابن خلدون التعليم إلى قسمين :

1- التعليم النظري.
2- التعليم العملي : ويتم عن طريق التدريب والممارسة وإجراء التجارب وتسجيل الملاحظات كما هو متبع ومعروف، وهو ما يؤكد عليه ابن خلدون :

((والاحوال الجسمانية المحسوسة فنقلها بالمباشرة أوعب لها وأكمل، لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية والمحسوسة أتم فائدة)) ويرى أن ((الصنائع أبداً يحصل عنها وعن ملكتها قانون علمي مستفاد من تلك الملكة، فلهذا كانت الملكة في التجربة تفيد عقلاً)). كما يرى ابن خلدون إن التعليم العلمي يجب أن يبنى على الممارسة العملية بشكل مباشر للمواد المراد دراستها وبذلك يشير إلى أن التدريب المباشر يكون أقوى أثراً من غيره في طرق التعليم الاخرى (17 : 429).

ولقد تنبهت التربية الحديثة إلى أهمية العمل التعليمي، ولأهمية استخدام الأسلوب العلمي في العمل والحياة ليوقظ الفكر ولتنمى المهارة والفعالية وليتولد العمل العلمي المقرون بالممارسة والتطبيق. ولقد أشارت جريس كويل G .Gayle في هذا الصدد إلى أن التربية تركز اهتمامها على المادة العلمية أكثر من اهتمامها بحاجات الفرد وتستبعد عمل نشاط تعليمي في الفصول الدراسية التي يكون فيها اكتساب المهارات التعليمية هو الهدف الأساسي مما يؤثر في فعالية التعليم والتعلم. ولقد ظهرت العديد من الأفكار في نظريات التعليم والتعلم تدعم العمل والممارسة في المجال التربوي، فقد أكد جيمس و ثورانديك على أهمية الممارسة والتطبيق وابراز أوجه معينة عند القيام في انتقال أثر التدريب والتعليم، كما نادى جون ديوي بأن المعرفة نتاج التفكير في المشكلات الحية المرتبطة بالواقع، والتطبيق والعمل هو الاختبار العملي للفكر مصدر المعرفة، وإن توفير الحوافز يدعو للقيام بالانشطة والخبرات المباشرة، كما قام جانييه في كتابه شروط التعلم The Conditions of learning على تحديد أنماط متدرجة في التعليم معتمدة على تدرج تحليل العمل التعليمي في تحديد المحتوى الدراسي، وبذلك فقد أجاب جانييه على تساؤلات المعلمين وواضعي المناهج في ماذا نعمل ؟

إن فلسفة هذه الطريقة تؤكد على العمل إما فردياً أو ضمن جماعات وهي معايير تترسمها في عملها ... والتي تستمدها من التفسيرات الموضوعية المستندة على الأسلوب العلمي.

أهداف طريقة العمل التعليمي :

أما عن أهدافها فنستطيع تلخيص بعضها بالآتي :

- تهدف إلى ربط الجانب النظري من المعرفة بالجانب العملي التطبيقي فضلاً عن أن أفضل أنواع التعلم في الفصل وخارجه هو التعلم القائم على بذل الجهد والنشاط الذاتي للمتعلم.

- تنمية قدرة المتعلم على التفكير الذي ينطوي ويركز على المعرفة العلمية التي تبحث وتتقصى الحقائق وتدرك الأسباب والمسببات لكل عمل، والتفكير العلمي هذا يصقل عن طريق الممارسة الفعلية وهذا ما توفره طريقة العمل التعليمي.
- تهدف إلى إكساب المتعلم تقدير المسؤولية وتحملها عن طريق التدريب على العمل والممارسة، والتي تتيح الفرصة للاعتماد على النفس، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.
- تهدف إلى إكساب المتعلم حب العمل والإقبال عليه وهو اتجاه نفسي ينمى في المرء خلال المواقف المتعددة والمتنوعة.
- لما كان المتعلمون في حاجة إلى الصداقة والزمالة وإشباع حاجة الانتماء إلى الآخرين فإنّ طريقة العمل مع مجموعات تهدف إلى توفير هذه الفرص التي تؤدي إلى نمو الصداقات والزمالات وتسهم في توفير فرص تحمل المسؤولية والشعور في تحقق أهداف عامة خارج ذواتهم.

عناصر طريقة العمل التعليمي :

إن طريقة العمل التعليمي تزداد أهميتها بمدى تضمنها للعناصر الآتيـة :

أ) أن يكون العمل ذا فائدة تربوية واجتماعية منسجمة مع اهتمامات ورغبات وحاجات المتعلمين .

ب) توفر الدافعية والحاجة إلى العمل .

جـ) وضوح الهدف لدى جميع المتعلمين .

د) توفير الفرصة الفعلية للمتعلم للاختيار والتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم تحت توجيه وإرشاد المعلم .

هـ) أن يشمل العمل مختلف مهارات التفكير العملي في البحث والتنقيب والتحليل والاستقراء والاستنباط وحل المشكلات وان يشمل النشاط التعليمي داخل الفصل وخارجه .

و) مناسبة الأعمال والمناشط التعليمية مع مستوى نضج المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم .

المزايا التربوية لطريقة العمل التعليمي :

أمـا عـن المـزايا التربويـة لطـريقة العمـل التعلـيمي فنسـتطيع تلخيصهـا بالآتي :

1 - لعل من أهم مميزات طريقة العمل التعليمي هو إمكانية تطبيقها في مختلف مراحل الدراسة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية.

2- إمكانية استخدامها مع مختلف التخصصات الدراسية، تستخدم في دروس العلوم بإجراء التجارب والأبحاث ... وغيرها، وفي دروس الحساب والإشراف على مقاصف المدارس وحساباتها وفي حل المسائل الحسابية والتدريب على إعداد النماذج والأشكال ... وغيرها، وفي دروس التاريخ بإعداد التقارير والبحوث وإعداد الخرائط التاريخية والخطوط الزمنية والمخططات والوقائع والأحداث وإعداد التمثيليات والمسرحيات ... وغيرها، وفي دروس الجغرافية بإعداد الخرائط والنماذج للأجهزة وجمع أصناف من المحاصيل الزراعية والترب وإعداد حديقة المدرسة والعناية بها وإعداد الإحصائيات المختلفة ... وغيرها، وفي حصص التربية الفنية وإعداد اللوحات الفنية والمنحوتات وعمل النماذج ... وغيرها، وفي دروس اللغات بإعداد المصورات والنشرات والقصص والاطالس اللغوية اللفظية والمصورة لمرحلة دراسية معينة وإعداد اللوحات التعليمية المختلفة وإعداد البحوث والتقارير ... وغيرها.

3- تزيد طريقة العمل التعليمي من القيمة الإيجابية والإنسانية للعمل.

4- مشاركة المتعلمين الفعلية في وضع خطة العمل والتنفيذ ليتدربوا عملياً وعلمياً على الأساليب العلمية للتخطيط في المجالات المختلفة

للمجتمع ولاكتساب مهارات العمل الجماعي المنظم والتفكير المنطقي السليم.

5- اكتساب الخبرات المباشرة للمتعلم حيث يتدرب علمياً وعملياً على استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات المتعددة.

6- تتضمن طريقة العمل التعليمي مواقف تعليمية تستمد حيويتها من ميول المتعلمين ورغباتهم لتنمي لديهم القدرات الخاصة والميول والاهتمام بالعمل وليصبح كل متعلم عضواً إيجابياً في الحياة الاجتماعية وليتمكن المعلمون من مواجهة مشاكلهم وحاجياتهم بالأسلوب العلمي.

7- تأكيد إحساس المتعلم بالثقة في قدراته واستعداداته من ملاحظة نواتج ممارسته للعمل وتطبيقه العملي للمهارات المختلفة.

8- قد تساهم طريقة العمل التعليمية في تحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية سريعة كاشتراك المتعلمين في المزارع والحدائق والمباني والعمل بالمستشفيات والمؤسسات الخيرية.

9- تدعم طريقة العمل التعليمية عملية التفاعل الاجتماعي ما بين جماعة العمل، فضلاً عن دعم عملية التفاعل والتواصل ما بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع الأخرى.

10- إن العمل التعليمي مع الجماعة يتيح الفرصة للتفاعل والاتصال مع الآخرين مما يتيح الفرصة لاكتساب الاتجاهات الاجتماعية السليمة، فضلاً عن القيام بأدوار مختلفة ضمن الجماعة.

11- يحتاج المتعلمون إلى طرق متعددة ومتنوعة تتيح الفرصة لإشعارهم بأهميتهم وقيمتهم الاجتماعية، فهم في حاجة إلى مواقف عملية يمارسون فيها بعض المهارات التي تتضمنها الحياة، ولاشك أن العمل مع الجماعة بيئة صالحة لتوفير مثل هذه الفرص.

صور (أنماط) العمل التعليمي :

أما عن صور استخدام طريقة العمل التعليمي فهي مختلفة، ومن بينها :

1- يميل المعلمون في طريقة العمل التعليمي إلى تقسيم المتعلمين إلى مجموعات حسب قدراتهم وميولهم واهتماماتهم، أو ترك المتعلمين تقسيم أنفسهم إلى مجموعات تحت توجيه وإرشاد معلمهم لإنجاز عمل ما قد يتعلق بالمنهج الدراسي أو يربط المنهج الدراسي بالبيئة والمجتمع، أو لإنجاز أي متطلب من المتطلبات، وقد يميل المعلمون إلى أن تكون المجموعات من أربعة إلى ستة من المتعلمين وقد تكون أقل بقليل أو أكثر بقليل في الفصول ذات الأحجام المناسبة، أما الفصول ذات الأحجام الكبيرة فيميل المعلمون إلى جعل حجم المجموعات أوسع أو أكبر. وفي العمل التعليمي الجماعي يقوم كل متعلم بإنجاز عمل ما أو بدور مختلف عن الآخرين ولكنه مكمل لعملهم تحت توجيه وإرشاد مستمر من قبل المعلم.

2- كما يختلف المعلمون في الطرق التي يتبعونها لحث المتعلمين على القيام بالعمل وإنجاز الأنشطة والمشروعات، فبعضهم يميل إلى جعلها جزءاً من متطلبات الدراسة، يتولى المعلم خلالها تزويد المتعلمين بقائمة متنوعة من الأعمال والأنشطة والمشروعات بحيث ترضي أذواقهم وتتمشى مع هواياتهم ليختاروا منها، أو أن يقترحوا لأنفسهم أعمالاً ملائمةً تتمشى مع قدراتهم وهواياتهم فضلاً عن أنها تتمشى مع متطلبات منهج مادة دراسية ما.

3- أما الصورة الأخرى فهي ربط المادة الدراسية بتطبيقاتها، وربط المتعلم ببيئته ومجتمعه، وتعد الطريقة هنا بمثابة تربية عملية تتيح فرصة التطبيق خارج جدران الفصل على أن لا تتحدد بعدد من الدروس أو بمكان معين وزمان محدد وتتعدى الوقت المحدد بالخطط الدراسية في الدراسة والتربية العلمية العملية. والمتعلم هنا يشترك

عن اختيار وهواية أو ميل للاستزادة في المعرفة لا عن الحصول على تقدير، ولا تحفيز عليها بدرجات.

4- أما الصورة الاخرى لهذه الطريقة فهي تعد مطلباً أساسياً من مطالب نيل الشهادة، مثل إنجاز مشاريع التخرج لنيل شهادة الليسانس أو البكالوريوس في الكليات مثل الهندسة و الطب والزراعة والآداب والتربية، وهنالك أمثلة عديدة لمثل تلك المشروعات منها إعداد تصاميم ونماذج ولوحات أو كتابة بحوث ذات طابع تاريخي أو دراسة حالة أو إجراء بحوث ميدانية ينجزها الطلبة فرادى أو جماعات كجزء من متطلبات نيل الشهادة تتم تحت توجيه وإشراف أحد الأساتذة المتخصصين في الموضوع المنجز.

5- أما الصورة الأخرى في طريقة العمل التعليمي ضمن مرحلة الدراسة في الجامعات والمعاهد العليا فهي التربية العملية و التطبيقية لمهنة المستقبل كما في تطبيقات الطلبة/ المعلمين في إحدى المدارس الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية تحت توجيه وإشراف الأساتذة المسؤولين عن التربية العملية وفق نظام متفق عليه ضمن الجامعة الكلية أو المعاهد المعينة، وكذلك في التطبيقات ضمن المؤسسات الإنتاجية لطلبة المعاهد والكليات ذات العلاقة بالطبيعة الإنتاجية.

خطوات العمل التعليمي :

إن للعمل التعليمي الفردي والجماعي خطوات لابد من مراعاتها للوصول إلى نتائج قيمه وهـــي :

- المرحلة التمهيدية
- تحديد الهدف
- وضع الخطة
- مرحلة التنفيذ
- مرحلة التقويم

المرحلة التمهيـدية: في المرحلة التمهيدية يحفز المعلم المتعلمين للعمل ثم يقدم قائمة بالأعمال التـي يفترض إنجازها أو يتيح الفرصة للمتعلمين وفق اختيار ما يرغبون بعد حثهم على الاطلاع والقراءة في الكتب والمجلات أو القيام بسفرات علمية وزيارات للمعارض والمتاحف بقصد الاطلاع واختيار ما يتناسب والميول والاهتمامات والقدرات والإمكانيات المتاحة في ظروف البيئة المحيطة.

تحديد الهـدف : تزداد قيمة كل عمل بوضوح أهدافه، وقد يكون العمل المطلوب إنجازه عبارة عن نشاط أو مشروع أو مشكلة تتطلب حلاً. وعلى المعلم أن يهيئ الجو التعليمي والظروف لإشعار المتعلمين بأهمية العمل وجدواه وأن يجذب اهتماماتهم لأهمية الإنجاز إذ يرتبط وضوح الهدف للمتعلم بمدى وضوح القيمة والفائدة من الإنجاز وبالتالي يدعو إلى إثارة الدافع والحافز للتعلم والتعليم الذي يدفع المتعلمين إلى المشاركة الإيجابية الفعالة.

وضع الخطـة : يجتمع المتعلمون مع معلمهم لوضع خطة العمل وفق زمن محدد، يتم فيها تحديد الأدوار وتقسيم الأعمال إذا ما كان العمل جماعياً، كما يراعى فيها تسجيل مختلف الإجراءات والوسائل المتبعة للتنفيذ ومتطلباته مما يسهل عملية المراجعة والمتابعة.

مرحلة التنفيـذ: وهي مرحلة العمل والنشاط لتحقيق الأهداف المرجوة. وفيها يبدأ بالتنفيذ الفعلي للخطط المرسومة على الورق ويكتسب المتعلم الخبرة في أداء الأعمال والقدرة على تجاوز المعوقات والاعتماد على النفس وخطوات الأسلوب العلمي في التنفيذ والتعليل للأحداث وتفسيرها واكتساب المرونة في تعديل الخطط المرسومة عندما يتطلب الأمر ذلك والقدرة على توظيف المعلومات والتعاون مع الآخرين، وللمعلم أن يلاحظ ويتفحص سلوك المتعلمين أثناء العمل ومن خلال ما يقدمه كل متعلم من نتائج.

مرحلة التقـويم : يتم في هذه المرحلة اجتماع المتعلمين مع معلمهم لمناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج والحكم عليها في ضوء الأهداف المرجوة والتعرف على الأخطاء التـي صاحبت التنفيذ ومشكلات ومعوقات العمل والفوائد التـي اكتسبت من خلال الاشتراك في الأعمال ومن خلال النتائج كإعداد البحوث والتقارير واللوحات والخرائط والنماذج والتصميمات والمقابلات والمشاهدات والتصليحات وما ينتج أثناء القيام بالأعمال يمكن أن يستشعر المتعلمون بمدى نجاحهم وفعاليتهم وما هي نسب إنجازهم نحو تحقيق الهدف من الخطط المرسومة وعلاقة ذلك بما أتيح من الإمكانيات المستخدمة والخبرات المستفادة والوقت المحدد والجهد المبذول.

الانتقادات الموجه لطريقة العمل التعليمي :

يوجه لطريقة العمل التعليمي بعض الانتقادات منها عدم تغطية المنهج الدراسي، أو بعدها عن مفردات المنهج، والمغالاة في مراعاة ميول المتعلمين وهواياتهم على حساب حاجات المجتمع ومشكلاته، واستغراق الوقت الطويل والميزانية المرهقة في التنفيذ.

وعموماً مهما يكن النقد الموجه لطريقة العمل التعليمي والتربية العملية فذلك لا يقلل من قيمتها التربوية في إتاحة فرصة التعلم عن طريق العمل والنشاط واكتساب خبرات جديدة والاتصال بالمجتمع وتوظيف المعلومات وتنمية اتجاه التعاون والعمل الجمعي.

2) طريقة المناقشة الجماعيـــة

لقد جاءت التربية خلاصة لفكر الإنسان الذي يبنـي مع غيره من الناس قواعد الحقيقة العلمية والاجتماعية، والحقيقة إن الإنسان اجتماعي بطبعهِ لا يستطيع ان يتصرف بمفرده دون الرجوع إلى غيره، كما يتفاعل مع القواعد الاجتماعية ويقيم صلاحيتها ويشارك في تغيرها وتعديلها وتطويرها

في قواعد جديدة لصالح مجتمعه، وفي ذلك قال الله تعالى ﴿ وجادلهم بالتي هي أحسن ﴾ (النحل، 125).

ولقد حث مفكرو العرب على اتباع الحوار والنقاش في التعليم إذ أثنى العالم العربي ابن خلدون عليه حيث رأى أن التعليم الصحيح يكون في النطق والمفاوضة، وفي فتق اللسان بالمحاورة و المناظرة، وقد اعاب على طريقة الحفظ الآلي دون فهم أو تحليل أو تفاوض فبمثل هذا التعليم لا يحصل المتعلم على طائل في ملكة التصرف في العلم والتعليم.

وفي مطلع القرن العشرين طالب جون ديوي بتحويل المدرسة إلى مركز ديمقراطي صغير يتيح فرصة إعداد المتعلم في مجتمع ديمقراطي، يتعلم في ضوئها الديمقراطية وممارستها بالأسلوب العلمي في المواقف التعليمية التي تثري حياة المتعلم المستقبلية فعادت طريقة الحوار والمناقشة بشكلها الجديد.

إن المناقشة من الطرائق التدريسية التي تعتمد على المتعلم بوصفه محوراً مركزياً تدور حوله العملية التعليمية وتتيح الحرية للحوار الجماعي وهي معايير أساسية تستمدها من مبادئ التربية الحديثة ودعواها في جعل المتعلم مركزاً للعملية التعليمية.

أهداف طريقة المناقشة :

اما عن أهداف طريقة المناقشة فنستطيع تلخيص بعضها بالآتي :

- أن يكون المتعلم محوراً مركزياً تدور حوله العملية التعليمية.
- إتاحة الفرصة لمشاركة المتعلم الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.
- إتاحة فرصة للعمل الجماعي.

إن طريقة المناقشة الجماعية تزداد فاعلية بمدى توفر الشروط الآتية :

ا - أن تكون أهداف المناقشة واضحة للمعلم والمتعلمين.

ب - أن يكون الموضوع ملائماً للنقاش والحوار.

جـ - أن يكون موضوع النقاش متصلاً بحاجات المتعلمين أو مرتبطاً بالمقررات الدراسية .

د- أن يكون المتعلمين على قدر من العلم والدراية بموضوع المناقشة.

هـ - أن يكون المعلم كفئاً قادراً على ضمان سير الطريقة في الإتجاه السليم.

و - أن يكون موضوع النقاش ذا فائدة للمتعلمين والمجتمع.

ز - أن يكون موضوع النقاش وطبيعته مناسباً لمستوى نضج المتعلمين.

ح - أن تكون الإمكانيات المتاحة تسمح لاستخدام مثل هذه الطريقة.

المزايا التربوية لطريقة المناقشة :

يمكننا تحديد أهم مزايا طريقة المناقشة الجماعية بالآتي :

1. يمكن استخدامها مع مختلف المراحل الدراسية بما يتلاءم ومستوى نضج المتعلمين وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم.
2. يمكن استخدامها في مختلف المجالات الدراسية العلمية منها والاجتماعية والإنسانية وبما يتلاءم وطبيعة الموضوعات ذات الطبيعة الجدلية أو المشكلات التي يمكن حلها ببدائل متعددة.
3. تقدم فرصة سانحة للمتعلم لمعالجة واقع الحياة بشكل علمي عملي عن طريق تحديد الأهداف وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها وترتيبها وصياغة الفروض واختبارها وإعداد الخطط والوصول إلى النتائج وصياغتها في تقرير يطرح للتقييم من قبل المتعلمين والمعلم من حيث شموليته وقدرته على الحل، وتقييم العمليات المستخدمة في جمع النتائج ومناقشتها ثم يطرح للنقاش والتحليل من قبلهم مرة أخرى، وقد يفتح النقاش إلى موضوعات جديدة أو مشاكل جديدة مرتبطة بالمشكلة الأولى تصلح موضوعاً يحضر له المتعلمون لمناقشته في الحصة القادمة.
4. تتيح فرصة العمل الجماعي والتعاون والتعبير عن الرأي بحرية.

5. تنمي لدى المتعلم مفهوم الذات إذ تعينه على التحرر من التردد والخجل والحرج كما تساهم في إبراز قابلياته ونشاطاته وقدراته في المشاركة والتفاعل الاجتماعي الذي يؤدي إلى اكتشاف حلول المشكلات أو التوصل إلى نتائج.
6. تنمي اهتمام المتعلمين بالقضايا والمشكلات العامة ومتابعة مجريات الأحداث على الصعيد المحلي والقومي والعالمي.
7. تجعل المتعلم مركزاً للعملية التعليمية وذلك من خلال إتاحة الفرصة اللازمة لجعل المتعلم منتجاً للمعلومات وشريكاً في العملية التعليمية ومعتمداً على نفسه في بحث المسائل ومواجهة المشكلات.
8. تنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير الناقد وتهديهم إلى أهمية الحقائق والأدلة المستندة إلى العلم والمعرفة في النقاش والحوار.
9. تنمي لدى المتعلمين العديد من المهارات الاجتماعية من خلال التدريب على الكلام والمحادثة فتنمي رحابة الصدر لقبول الانتقادات والاقتراحات (وهذا خير وازع لإصلاح أخطائهم)، كما تنمي روح التسامح الفكري وتهديهم إلى ان الحقيقة غالباً ما تكون لها أبعاد وجوانب عديدة، كما تنمي الحس الجماعي وتزين لديهم روح القيادة والإدارة.

أساليب المناقشة الجماعية :

هنالك أنواع عديدة من المناقشات وذلك لأن أسلوب المناقشة مرن يمكن استخدامه استخداماً متنوعاً وفقاً لعوامل عدة منهـا :

- الأهداف المتواخاة من أسلوب النقاش .
- مستوى نضج المتعلمين وقدراتهم وإمكانياتهم .
- عدد المتعلمين المشاركين في النقاش .
- مدى توفر الكتب والمراجع والإمكانيات التـي يتطلبها موضوع النقاش.
- طبيعة الموضوع أو المشكلة أو السؤال المطروح للنقاش .

ويمكننا تلخيص بعض الأساليب المستخدمة في النقاش على النحـو الآتي :

أولاً : المناقشة الجماعية العادية .
ثانياً : مناقشة تقوم بها جماعة صغيرة .
ثالثاً : مناقشة ثنائية .
رابعاً : الندوة .
خامساً : أسلوب اللجان.
سادساً : أسلوب التمثيل التلقائي .

واليك بيانها بالتفصيـــل :

أولاً : *المناقشة الجماعية العادية :*

في هذا الأسلوب من النقاش العادي نستطيع أن نقترح باتباعه ابرز الخطوات الآتيـة :

1. يطرح المعلم تساؤلات محيرة، القصد منها أن يجد المتعلمون أنفسهم في موقف محير يبعث على التساؤل أو أمام مشكلة تشكل حجر عثرة أمامهم في فهم موضوع الدرس المطروح، وهنا قد يكتب المعلم أو أحد المتعلمين السؤال على السبورة، ويقلل المعلم من تدخله، فيجد المتعلمون أنفسهم أمام مشكلة لا يمكن حلها إلا من خلال صياغة التساؤلات في صورة منطقية تكشف عن خبايا الموضوع.
2. يترك المعلم المتعلمين للاستقصاء مدة تتراوح من (10-15) دقيقة.
3. يطلب المعلم بجمع التفسيرات المحتملة (إما شفوياً أو تحريرياً بتدوينها على السبورة) ومناقشتها.
4. من النقاش الجماعي تنتج معلومات تساهم في الإجابة على التساؤلات وقد تكون مبعثاً لتساؤلات أخرى.

5. ومن خلال التعزيز والتغذية المريدة Feed Back وبقيادة المعلم وتوجيهه تصبح المناقشة مجدية ومنظمة وتبعث المتعة في حصة ملؤها النشاط المتجدد والحيوي.

وحتى تتضح لنا فكرة المناقشة وفق هذا الأسلوب نأخذ مثالاً في درس العلوم لأحد الصفوف الابتدائية في موضوع الضغط من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، وذلك بإحضار دورقين إحداهما يوضع بداخلهِ ورقة مشتعلة ثم توضع بيضة على فوهة الدورق سرعان ما تنزلق، أما الدورق الآخر فتوضع البيضة على فوهة الدورق دون أن تنزلق إلى الداخل ... يُناقش المتعلمون عن مشاهدتهم واستنتاجاتهم في الاختلاف ما بين الدورقين ... وهكذا.

إن المناقشة بالأسلوب العادي يمكن أن تتطور إلى أسلوب فيليب في النقاش (وينسب هذا الأسلوب إلى واضعه دونالد فيليب (Donald Philipe) الذي يقوم على عدة أسس منها :

- يكتب التساؤل أو المشكلة (من قبل المعلم أو أحد المتعلمين) التـي وافق الفصل الدراسي على مناقشتها على السبورة، ويطلب من المتعلمين اقتراح العناصر المختلفة لها.
- ينقسم الفصل إلى مجاميع كل مجموعة تضم ستة متعلمين بحيث يكون لكل مجموعة قائد أو سكرتير.
- اما عن كيفية جلوس كل مجموعة فيكون بمواجهة كل ثلاثة من الأعضاء الثلاثة الآخرين.
- تبحث كل مجموعة عنصراً من عناصر الموضوع أو المشكلة فترة لا تزيد عن خمس دقائق، بعدها يطلب المعلم بجمع التقارير لمناقشتها.
- من النقاش الجماعي للفصل وفي تقارير جميع المجموعات في كل عنصر من العناصر تنتج المعلومات المجيبة عن التساؤلات أو حلّ المشكلة.

- يجتمع مسجلو جميع المجموعات لصياغة تقرير عام يدون ويعرض على الفصل كله لمناقشته تمهيداً لإقرارهِ.
- يترك المعلم الأمر للمتعلمين ويكون تدخله محصوراً في أضيق حدود عندما تبرز الحاجة اليه.

ثانياً : *مناقشة تقوم بها مجموعة صغيرة :*

يسير العمل في هذا الأسلوب من النقاش على أســاس :

- تكوين جماعات صغيرة داخل الفصل الدراسي تتولى كل جماعة دراسة وجه مختلف لموضوع ما أو مشكلة أو سؤال مطروح للنقاش.
- يتوقف عدد المجموعة الواحدة على طبيعة الأنشطة التعليمية المراد إنجازها، والأهداف التربوية المطلوب تحقيقها، ويفضل بعض التربويين أن تكون المجموعة بين 12 – 15 على ان لا يقل العدد عن ذلك حيث ترتفع التكلفة بالجهد والوقت والإمكانيات، بينما حدد البعض بخمسة بحجة أن المجاميع التــي تزيد عن ذلك تقلل من فرصة مشاركة أعضائها.
- يراعى في تقسيم المتعلمين إلى مجموعات الفروق الفردية كما يراعى بتقسيم الأعمال داخل المجموعة الواحدة ما يتناسب والفروق الفردية من حيث القدرات العقلية والميول والاهتمامات، وبالإمكان هنا تعديل تشكيل المجموعات في ضوء ما يتضح من حاجات أو اهتمامات وما يطرأ في موضوعات جديدة.
- في ضوء أسلوب المجموعات الصغيرة في النقاش يمكن استخدام العديد من أساليب المناقشة والكثير من أنشطة التعليم والتعلم، كما تتيح فرصاً كبيرة لإتمام روح القيادة ومهارات الحديث والمناقشة بحيوية أكثر وتفاعل أكبر.
- في أسلوب المجموعات الصغيرة في النقاش تقوم كل مجموعة بالإدلاء بآرائها حول الجوانب المختلفة لموضوع أو مشكلة النقاش، بعدها يسمح بتوجيه الأسئلة للمجاميع شريطة ان يوجه السؤال إلى المجموعة التــي ناقشت الجانب الذي يتضمنه محور السؤال.

- وفي ختام النقاش يقوم المشرف على المناقشات (قد يكون المعلم أو أحد المتعلمين) بعرض مركّز للأفكار والآراء التـي عرضها المناقشون والنتائج التي توصلوا إليها.

ثالثاً : *المناقشة الثنائية :*

غالباً ما تكون في معالجة ومناقشة قضايا جدلية، إذ يتواجه متعلمان للنقاش أمام بقية المتعلمين، فأولهما يطرح أسئلة والآخر يـجيب عنها مع تبادل الأدوار بشكل تلقائي تفرضه طبيعة الموقف، وهنا يقلل المعلم من تدخلهِ من خلال طرحه لأسئلة قليلة وفي ختام النقاش يحاول إعطاء نبذة مختصرة لأهمية الأفكار والآراء التـي طرحت مع محاولة التوفيق بين نتائج النقاش التـي توصل إليها كلا الطرفين.

رابعاً : *النـــدوة :*

يسير العمل في هذا الأسلوب من النقاش على أســـاس :

- تكوْن جماعة من المتعلمين تضم ستة مثلاً، وقد يزيد هذا العدد وفقاً لحجم المشكلة التـي تدرس ومدى تشعبها.
- يقوم كل عضو من أعضاء جماعة النقاش بدراسة عنصر من عناصر المشكلة والتحدث فيه ملخصاً ومجيباً عن الأسئلة التـي تتضمنه.
- تجلس جماعة النقاش أمام الفصل بشكل نصف دائري (مثل ما يظهر على شاشة الجهاز المرئي في الندوات).
- تختار جماعة النقاش (مسبقاً) من بين أعضائها رئيساً أو مقرراً (قد يكون المعلم) يتولى إدارة الندوة أمام الفصل ويتولى مهمة تقديم موضوع النقاش إلى الفصل ومحاورة وتقديم المناقشين، كما يتولى مهمة توزيع الأسئلة، وفي الختام يعرض ملخصاً يتضمن الأفكار الرئيسة التـي تدارسها وناقشها أعضاء الندوة والنتائج التـي توصلوا إليها حول موضوع أو مشكلة النقاش .

خامساً : أسلـوب اللجـان :

وهنا يوكل لمجموعة من اللجان دراسة موضوع أو مشكلة مقترحة، ويقوم المتعلمون بكل العمل وتتشكل اللجان داخل الفصل بإحدى الطـرق :

- إما عن طريق المعلم الذي يتولى مهمة اختيار أعضائها وتشكيلها.
- أو أن يوكل أمر تشكيلها إلى المتعلمين أنفسهم فهم الذين يختارون أعضاء اللجنة من بينهم.
- أو أن يعلن عن أسماء اللجان وتعطى الحرية لكل متعلم للانضمام إلى ما يراه مناسباً من اللجان التي يختارها حسب قدراته واهتماماته وميوله وحاجاته.

وقد يراعى في تشكيل اللجان المرونة ووضوح المهام والأدوار والأهداف، واختيارية الانتساب، وشمولية توزيع متعلمي الفصل في اللجان المتعددة، وحصر الوظائف والأعمال، والتعاون والتفاعل بين أعضاء اللجنة الواحدة وبينها وبين اللجان الأخرى. أما عن دور المعلم في أسلوب اللجان فيقتصر على الملاحظة ورفع الروح المعنوية للمتعلمين عند ضرورة الموقف. وقد يتبع هذا الأسلوب في تشكيل اللجان لأنشطة متنوعة منها ما هو تعليمي وترويحي واجتماعي وعلمي.

سادساً : أسلـوب التمثيل التلقائي :

في هذا الأسلوب من النقاش يطلب المعلم من المتعلمين كتابة تمثيلية أو مسرحية حول موضوع من مواضيع الدرس لتعميق فهمهم وطرقهم في الملاحظة وتقصي المعلومات ومعايشة الواقع الاجتماعي وهنا يختلط التعلم بالمرح والدعابة.

وتبدأ أولى خطوات أسلوب التمثيل التلقائي بالآتي :

1. اختيار الموضوع أو المشكلة المناسبة للتمثيل على أن يراعى فيهـا:
   - ميول المتعلمين ورغباتهم.

- البساطة.
- أن تكون مثيرة لاهتمامات المتعلمين .
- أن تكون الشخصيات الأساسية فيها قليلة العدد.
- أن تتضمن مواقفاً تتعدد فيها وجهات النظر تبعاً لاختلاف اهتمامات المتعلمين وأفكارهم.

2. اتفاق المتعلمين على شخصيات التمثيلية أو المسرحية على أساس التطوع والقدرات.
3. التدريب للتمثيل، وهنا يتم الاتفاق بين المتعلمين بشان مواعيد المران وساعاته، ويناقش كل متعلم الدور الذي يؤديه ويعرض اقتراحاته بأية تعديلات يراها مناسبة للدور، وتناقش العروض بعد كل تدريب وتناقش كذلك الطرق الكفيلة بتطوير العمل التمثيلي في أحسن صورة.
4. التهيئة للعرض: يقوم المعلم بتهيئة طلبة الفصل عن طريق التوضيح بأن ما يرونه من عروض تمثيلية ما هي إلا عروض بسيطة لا تقارن بما يشاهد على شاشة الجهاز المرئي (التلفاز) أو جهاز التسجيل المرئي (الفيديو) أو الشاشة الفضية (السينما)، كما يطلب منهم ملاحظة أداء كل مشترك بدقة، كما قد يجرى ضمن هذه الخطوة إعداد مسرح صغير في الفصل أو في قاعة مدرسية خاصة وإجراء ترتيبات بسيطة ملائمة للموضوع أو المشكلة المطروحة.
5. التمثيل: يقوم المتعلمون بالتمثيل وفق ما استعدوا عليه دون مقاطعة أو تدخل إلا في حالة الخروج على ما هو متفق فيحق للمعلم التدخل والتوجيه إلى الموضوع الأصلي، وتعد مدة ربع ساعة أو عشر دقائق كافية لعرض مشكلة، وقد تطول الفترة أو تقصر بحسب طبيعة المشكلة والعائد من عرضها.

6. التعليق: ويتم بعد الانتهاء من التمثيل لمعرفة انطباعات المتعلمين في الفصل وعن فهمهم لما عرض وشرح استجاباتهم ومناقشة الحلول المطروحة.

عيوب طريقة المناقشة :

إن لكل طريقة مميزاتها ومآخذ تؤخذ عليها، وبالرغم من كل مميزات طريقة المناقشة في التدريس الا انه توجه إليها الكثير من الانتقادات منهـا :

- تحتاج إلى وقت طويل نظراً لما تستغرقه المناقشة من الوقت حول نقاش بعض النقاط مما قد يؤثر على سير التدريس، ويؤخر من تنفيذ المقررات الدراسية في الوقت المحدد مما يعرض المعلم للمساءلة أمام الجهات المختصة بالإشراف على عملية التعليم.
- قد تتشعب المناقشة إلى أطراف متباعدة وهذا يؤدي إلى صعوبة تلخيص الموضوع أو المشكلة المطروحة.
- حدوث بعض المشاكل الانضباطية داخل الفصل مما يساعد على انتشار الفوضى في الحصة ويؤدي إلى تشتيت انتباه المتعلمين ويضعف من فاعلية النقاش ونتائجه.
- تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الفصل والمتابعة والانتباه وصياغة الأسئلة وتوجيهها وفي إثارة الدافعية.

والحقيقة أن هذه العيوب ليست متأتية من استخدام المناقشة كطريقة تدريسية وإنما يمكن أن يعزى إلى سوء الاستخدام وعدم التخطيط وقلة خبرة المعلمين. لذا فإنّ التخطيط المسبق والدقيق وتوقع المواقف التعليمية المفاجئة، وكفاية المعلم في إدارة الفصل الدراسي واستثارة دافعية المتعلمين وصياغة الأسئلة وتوجيهها تعتبر عوامل مهمة وأساسية لنجاح طريقة المناقشة وفاعلية نتائجها.

3 – طريقة الاستقصاء

يقصد بالاستقصاء (Inquiry) أن يبحث الفرد معتمداً على نفسه للتوصل إلى الحقيقة أو المعرفة. أما في مجال عمليتي التعليم والتعلم فإنّ الاستقصاء هو نوع من أنواع التعليم يستخدم المتعلم المستقصي مجموعة من المهارات والاتجاهات اللازمة لعمليات توليد الفرضيات وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها، وإصدار قرار ما إزاء الفرضيات المقترحة التي صاغها المستقصي لإجابة عن سؤال أو التوصل إلى حقيقة أو مشكلة ما ثم تطبيق ما تم التوصل اليه على أمثلة ومواقف جديدة.

يطلق على الطريقة الاستقصائية في التعليم والتعلم بالطريقة التنقيببية، لأن المتعلم المستقصي يبحث وينقب في مصادر المعرفة المختلفة من أجل التوصل إلى هدفه.

إن لاستخدام طريقة الاستقصاء في التدريس أهمية كبرى يمكن تلخيصها في :

1. تعود المتعلم على البحث والعمل من أجل الوصول إلى المعرفة، وبذلك فإنّ دور المتعلم إيجابي أما دور المعلم فينحصر في توفير وتنظيم الإمكانات والظروف التي تساعد المتعلم في الوصول إلى المعرفة.
2. يكتسب المتعلم خلال عمليات وخطوات الاستقصاء المهارات والاتجاهات والقيم الاستقصائية التي يتطلبها هذا النوع من التعليم والتعلم ومن هذه المهارات، مهارة تحديد الهدف موضوع البحث والتعرف على المفاهيم والمصطلحات والقدرة على الوصف والمقارنة والتصنيف والتحليل والتصميم والاستنباط ووزن الأدلة وتقويم صدقها ودقتها العلمية واتخاذ القرارات وتدوين المعلومات واستخدام المكتبة، أما ما يكتسب من الاتجاهات فمنها حب الاطلاع والتعود على القراءة والتحصيل المستقل والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والتحلي بالصبر على الصعوبات والمعاناة.

3. يكتسب المتعلم المستقصي مهارات التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجههُ.
4. ان التعليم والتعلم من خلال الاستقصاء يمثل استراتيجية تدريسية تسمى باستراتيجية التدريس الاستقصائي، وذلك لأن المتعلمين قد يستخدمون أكثر من أسلوب أو وسيلة لدى تحديد الهدف وجمع المعلومات والبيانات وتدوينها والتحقق من صحتها وتقويم الأدلة المتصلة بها، ومن هذه الأساليب والوسائل :

المناقشة – الاستكشاف – التحليل – التركيب – التقويم – التعميم.

إلا أنه ليس من الضرورة استخدام مختلف الأساليب والأدوات مجتمعة في كل خطوة من خطوات عملية الاستقصاء وانما ما يستخدمه في موقع معين قد لا يستخدم في موقع آخر من العملية الاستقصائية، ولهذا ينبغي أن تنظم وترتب بتتابع لدى الاستقصاء في موضوع، وتدعى عملية اختيار أساليب وإجراءات ونشاطات عقلية معينة وتنظيم وترتيب تتابعها وتطبيقها خلال سير الاستقصاء لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية باستراتيجية التدريس الاستقصائي. وتتميز استراتيجية التدريس الاستقصائي عن غيرها من الاستراتيجيات التدريسية في كونها تركز على النشاطات والعمليات العقلية والمهارات العلمية والعملية التي يمارسها المتعلمون المتقصون، وليس على مجرد تحديد الطرائق والأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس.

5. كما يدفع الاستقصاء المتعلمين إلى كشف الحقائق والمعلومات بأنفسهم، فإنه يزودهم بمهارات التفاعل والتواصل والاتصال الاجتماعي مع الجماعة، والعمل فيما بينهم في جمع الأدلة وتبادل الآراء والأفكار للوصول إلى المعرفة.

6. يشجع الاستقصاء المتعلمين على الاشتراك في التخطيط والعمل لدراسة موضوع البحث، إذ قد يعد المعلم إلى تقسيم الفصل إلى مجموعات نظراً لتشعب جوانب وأبعاد موضوع البحث، وتنحصر مهمة كل مجموعة بجمع وتصنيف وتبويب ثم كتابة تقرير عن الجانب الخاص بها.

إن الاستقصاء يستخدم الاستنتاج العلمي في دراسة جوانب عدة في عملية التعليم والتعلم، فقد يستخدم بدراسة موضوعات علمية، وظواهر اجتماعية، ومشكلات ذات أبعاد مختلفة، وفي تناول بعض القضايا غير المكتملة لبحثها، وإجراء تجارب علمية.

تنتقد طريقة الاستقصاء على أنها تحتاج إلى وقت طويل، وهذا النقد في الحقيقة يوجه إلى كافة الطرق الحديثة التي تولي اهتمامها إلى نوع التعليم الذي يحصل عليه المتعلم وليس فقط إلى كم التعلم عن طريق الاهتمام بإشراك المتعلم في الحصول على المعرفة والخبرات، في الحقيقة ليس شرطاً أن تستخدم مثل هذه الطريقة في كل موضوعات المقرر وقد تستخدم في موضوع ما لتنمية المهارات العقلية والعلمية والاتجاهات لدى المتعلمين ، وبما يتلاءم وطبيعة محتوى الموضوع. كما ان البعض ينقد طريقة الاستقصاء على أنها لا تحقق بعض الأهداف التربوية التعليمية، وقد يرجع هذا إلى أن بعض المعلمين قد تنقصهم الخبرة النظرية والعملية الكافية لتوجيه وإرشاد المتعلمين وتزويدهم بالمعلومات الأولية التي تساعدهم في البحث والتنقيب والاستنتاج، كما ان بعض الوسائل والأدوات والمراجع والكتب التي يتطلبها التدريس وفق هذه الطريقة قد لا تتوفر في المدرسة، مما ينجم عدم القدرة على تطبيقها والوفاء بما يستلزمها لتحقيق الأهداف المرجوة من وسائل وأدوات تعليمية، هذا فضلاً عن أن الكتاب المدرسي يعرض المعلومات بكيفية قد لا تكون صالحة باستخدام هذه الطريقة التي تتطلب البحث والتقصي. وعلى الرغم من الانتقادات السابقة فإنّ العائد

منها يجعل التضحية في سبيل ممارستها ولو جزئياً في بعض الموضوعات أمراً ضرورياً، ويبقى الحكم بالنجاح على استخدامها مرهوناً بكفايات المعلم ومهاراته والقدرة على معرفة ماذا يختار؟ ولماذا ؟

أما عن المراحل أو الخطوات التي يتضمنها الاستنتاج العلمي في البحث والتقصي فيمكن التخطيط له بالآتي :

- تحديد المشكلة أو السؤال: إن الخطوة الأولى للاستقصاء تبدأ عادة بموقف ينطوي على طرح مشكلة أو أسئلة أو إثارة بعض التناقضات التي تثير تفكير المتعلمين على نحو يضمن استثارة دافعيتهم واهتمامهم ويقودهم في البحث والتقصي لتلمس الحلول ... بعدها يسعى المتعلمون بتوجيه وإرشاد المعلم إلى تحديد المشكلة على نحو واضح ومحدد الموقف على مختلف جوانبها وأبعادها وعلاقة هذه الجوانب مع بعضها بعضا، وإن عدم الشعور بالمشكلة وتحديدها بشكل واضح ومحدد، سيجعل عملية الاستقصاء مبعثرة وهزيلة المردود في تقدمها وإنتاجها .
- فرض الفروض : الفروض هي احتمالات مسبقة أو حلول مقترحة أو إجابات أولية لسؤال أو مشكلة موضوع البحث.

إن مهمة اقتراح الفرضيات تقع على عاتق المتعلمين بتوجيه المعلم وعنايته، وهنا يتفحص المعلم مدى ارتباط الفروض بمحور المشكلة المطروحة للدراسة للتحقق من صحة الفروض. إن عملية التحقق من الفروض المقترحة تتطلب إجراءات عدة تسمى بعملية تحليل المعلومات والأدلة، ومن هذه الإجراءات مسألة الإلمام بالمعلومات والأدلة والحقائق وجمعها، وفي هذا الصدد يساعد المعلم المتعلمين عن طريق تحديد مصادر الخبرة في المراجع المختلفة التي يمكن أن يجدون فيها الأدلة والمعلومات التي لها علاقة بالفرضيات، ثم تتبع بإجراء تحديد الأدلة والمعلومات التي يحتاجونها

للتأكد من صحة الفرضيات المقترحة ثم التأكد من مدى صحتها أو صدقها ودقتها العلمية بمراجعتها ومقارنتها مع مراجع أخرى لنفس الموضوع .

وبعد الإجراءات التحليلية المتعلقة بصحة الفرضيات المقترحة تجرى عملية القبول أو الرفض في ضوء الأدلة التي سبق للمتعلمين أن قاموا بتحليلها.

- تطبيق النتائج : وهذه هي ثمرة الجهود العلمية المبذولة في تتبع المشكلة وفي إيجاد الحل لها، أو في ضوء نتائج اختبار صحة الفروض يتوصل المتعلمون إلى استنتاجات أو تعميمات قائمة أساساً على محتوى الفرضيات المدعمة بالأدلة والبيانات، ثم العمل على تطبيقها في مواقف جديدة بينها وبين المشكلة التي كانت موضوع الاستقصاء تشابه كاف.

ثالثاً : استراتيجية التعليم الفردي

تؤكد البحوث النفسية والتربوية أهمية التعليم الفردي وتعده طريقة لإدارة عملية التعليم والتعلم وتنظيمها بحيث يندمج المتعلم في نشاطات تعليمية تناسب حاجاته ونموه العقلي، وأسلوب تعلمه. ان تفريد التعليم أو الاهتمام بالمتعلمين أفرادا لهم خصوصياتهم لم يكن وليد تطور تربوي معين أو فترة زمنية معينة، بل ان المربين أمثال سقراط (470 – 399 ق. م)، وأفلاطون (427 –347 ق. م)، وارسطو (384 – 322 ق. م) اهتموا بالفروق الفردية وبضرورة التركيز على قدرات المتعلم باعتباره شخصية متميزة. وان التعليم الفردي استخدم في التربية الإسلامية حيث ركز المربون المسلمون على العناية بكل متعلم وفق قدراته واستعداداته. كما وان المتعلم النابغ لا يعلم بالأسلوب وبالمواد الدراسية التي يتعلم بها الآخرون، وكان من نتاج هذا التعليم العديد من العلماء المسلمين الذين قطعوا أشواطاً متقدمة في التعليم العالي الإسلامي، وهم في سن مبكرة من أمثال الغزالي (1068 –1111 م) (21، ص 69 - 113)، ويلاحظ من الدراسات المتعلقة الصلة بالأفكار التربوية

لكل من القابس (1332 –1346 م)، وابن خلدون (936 –1012 م)، ومن خلال الأساليب التعليمية التـي استخدمت عند العرب في تدريس علوم القرآن ان طريقة التعليم الفردي استخدمت مع التدريس الجمعي في آن واحد، حيث يوجه المتعلمون حسب الاستعدادات والقدرات، فكان المعلم يدرب المتعلمين على كيفية النطق السليم ثم يطلب من كل متعلم كتابة الآيات الكريمة على لوح خاص ثم يستمع اليه بمفرده وهو يقرأ، وكان المعلم ينظر إلى عمل الجماعة ككل ثم يلاحظ عمل الفرد، وقد تجزأ بعض السور القرآنية إلى أجزاء ويطلب من بعض المتعلمين ذوي المستوى المتقدم ان يقدموا بحثاً أو دراسة حولها، ثم يتم مناقشتها أمام المجموعة.

ويبدو ان التعليم الفردي اصبح طريقة أرستقراطية مقصورة على أبناء الطبقات الحاكمة قبل تطور التعليم النظامي، فقد كان يعهد إلى مرب خاص بمهمة تعليمهم، وهذا المربي لا يعنـى الا بطفل واحد، يتتبع دروسه على سنوات متعاقبة، فيكيف وسائله ومتطلباته مع خصائص ذلك الطفل.

بدأ استخدام التعليم الفردي يتضاءل تدريجياً ويسود التعليم النظامي الذي يقوم على أساس التدريس الجمعي المحدد بأهداف تتحقق من خلال وجود مناهج محددة وبأساليب محددة بالنظام المدرسي، غير ان الممارسة المطلقة للتدريس الجمعي في النظام المدرسي أدى إلى حالات فشل تثير القلق، والتـي يمكن اجمالها بالآتي :

1. تزايد كبير في عدد المتعلمين الذين لا يمكنهم التكيف مع الأنظمة المدرسية. فالطلبة الأذكياء والمتفوقون يكملون المهمة التعليمية بسرعة وقبل غيرهم، مما يجعلهم يشعرون بضياع الوقت في انتظار الآخرين، وان طاقاتهم الكامنة وقابلياتهم لم تستغل على الوجه الاكمل في التعليم، اما المتعلمون البطيئون وذوي المستوى التحصيلي المنخفض فيشعرون بالإحباط والياس لعدم قدرتهم على فهم المهمات

التعليمية بنفس السرعة التي يعمل بها رفاقهم على الرغم من الجهود الكبيرة التي يبذلونها.

2. الفشل في استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم، لكون المتعلم في التعليم النظامي لا يشعر بذاتيته فهو مجرد رقم بين مجموعة كبيرة من إعداد تتمثل بالمتعلمين الذين يجلسون في قاعة دراسية واحدة، ويعاملون وكانهم هياكل نمطية تتشابه في كل شيء بدلا من معاملة كل واحد منهم على انه ذو نمط فريد في شخصيته، ويتم اختبارهم لغرض تصنيفهم وليس لقياس نمو كل واحد منهم، ومعرفة ما أحرزه من تقدم، ومدى إتقانه للمهمات التعليمية، وعلى هذا الأساس يصبح الدافع الأساسي للتعلم لدى المتعلمين هو الخوف من الرسوب أو الفصل من المدرسة ، في الوقت الذي يُعد تحقيق فهم الدرس وإتقانه وممارسته والنجاح فيه أقوى دوافع التعلم ومصدر الاستثارة الداخلية عند المتعلم .

3. الفشل في تحقيق هدف التربية بمساعدة المتعلمين على اكتساب أنماط السلوك المتوقع منهم ممارستها في المواقف الحياتية المختلفة بحيث يصبحون قادرين على تحقيق التكيف الإيجابي المثمر مع أنفسهم ومع بيئتهم الاجتماعية والثقافية والطبيعية، تكيفا يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالسعادة والفائدة، وفي هذا الخصوص يُذكرْ ان التعليم النظامي فشل في إعداد وتهيئة المتعلمين وإكسابهم المهارات الضرورية التي تجعلهم قادرين على التكيف بفاعلية مع التطور والتغير السريع والمستمر للعلم والمفاهيم العلمية والتقنية .

ان تفاقم المشاكل التربوية وحالات الفشل في التعليم المدرسي أثار الباحثين في التربية وعلم النفس، وحفزهم على السعي نحو تطوير التعليم والاهتمام بالمتعلم بوصفه فردا له خصائص وميول واتجاهات وحاجات تختلف عن بقية المتعلمين، ولذلك تميزت بداية القرن العشرين بتطور الأفكار

التربوية الحديثة والابحاث النفسية التـي أكدت حقيقة ان المتعلمين يختلفون في قدراتهم على التعلم، وفي طرائق تعلمهم ودافعيتهم، و في مستوى تحصيلهم وإنجازهم. وان المتعلم يجب ان يكون مركز العملية التعليمية ومحورها بدلا من المادة الدراسية والمعلم. وصاحب هذا التطور تنوع في أساليب التربية وتجديد استراتيجيات تنظيم التدريس وطرائقه. ويذكر (لومان، 1989) ان أكثر التجديدات التدريسية شعبية وتبشيراً بالمستقبل هي التعليم الفردي الذي اعتمد التقنية المعاصرة وقام على مبادئ التعلم السلوكي (4 : ص 175). وهكذا شاع واخذ يشق طريقه كطريقة حديثة في التعليم لإتاحة مزيد من الفرص التعليمية للمتعلم تمكنه من التفاعل مع المادة التعليمية وفق ميوله وقدراته واستعداداته بإشراف المعلم وتوجيهه. ولكن ان هذا لا يعنـي بالضرورة ان الأفراد يتعلمون كلاً على انفراد، وبمواد دراسية مختلفة ومصممة خصيصاً لكل واحد منهم، وانما توضع الأساليب التدريسية والمواد الدراسية في إطار يتصف بالمرونة لتكون ملائمة وملبية لحاجات الأفراد المتباينة، إذ ان التعليم الفردي لا يعنـي بأن يقوم المعلم دائماً بالعمل مع طالب واحد، بل يركز إلى حد كبير على استقلالية المتعلم في التعلم بما يناسب طاقاته وقدراته وسرعته الذاتية.

وهناك بعض الأسس والمبادئ التـي يقوم عليها التعليم الفردي بشكل يمكن إيضاحها كالآتـي :

1. ان الفردية بين المتعلمين تؤثر في نموهم التعليمي ومستوى تقدمهم التحصيلي، فلكل متعلم إمكانات معينة لاستيعاب محتوى المناهج وله سرعة معينة أيضاً. ويوضح (الوقفي وآخرون، 1979) ان المتعلمين لا يسيرون بسرعة واحدة في تعلم المواد الدراسية كافة، فقد يتقدم في مادة دراسية بينما لا يهتم بأخرى، وقد لا يستفيد متعلم بطيء التعلم من وجوده مع مجموعة تفوقه في سرعة التعلم مما يوجب ان يكون لمثل هذا المتعلم منهج خاص لتعليمه (6: ص 161).

2. ان عدم تشابه الافراد في خصائصهم النفسية أو الشخصية تجعل لكل متعلم نمطاً معيناً في التفاعل مع المواقف التعليمية. وفي عملية التفاعل هذه قد يجد المتعلم معنى معيناً في المواد الدراسية لا يجده غيره فيها، مما يبرر تفريد التعليم لإعطاء الصيغة الشخصية أو المعنى الذاتي للمعرفة المتعلمة.

3. يتعلم المتعلم من خلال الممارسة والخبرة والنشاط فهو مشارك وفاعل في التعليم وليس طرفاً مستقبلاً فقط. ولهذا فإنّ التعليم الفردي يقوم على أساس نقل محور العملية التعليمية من المادة الدراسية والمعلم إلى المتعلم بحيث يصبح مسؤولاً عن تعلمه، وأقل اعتماداً على المعلم، وأكثر تفاعلاً مع المادة العلمية، وان ذلك يتم من خلال تهيئة الفرص له لاختيار النشاطات والخبرات التعليمية التي تتناسب مع قدراته واهتماماته، وممارستها بالأسلوب الذي يراه مناسباً له، وعلى وفق سرعته الذاتية، والاستمرار في تقويم أدائه بنفسه بهدف تحسينه والسعي نحو وصول الأهداف المحددة له ان دور المعلم في التعليم الفردي مهم، يتمثل في التخطيط المسبق السليم للأنشطة التعليمية والاختبارات التقويمية، وتصميم البيئة التعليمية اللازمة لتنفيذ الأنشطة وممارستها من قبل المتعلمين، فضلاً عن توجيه المتعلمين وإرشادهم فردياً ومساعدتهم على تشخيص مواطن القوة والضعف لديهم، واقتراح أساليب معالجتها بغية تحسين أدائهم وتحقيق الأهداف والمعايير التي تشكل مستوى الإنجاز المطلوب.

ان مجمل البرامج المعتمدة على استراتيجية التعليم الفردي تحتوي على عناصر مشتركة هي :

1- مقدمة تصف الغرض من البرنامج وأهميته للمتعلم. وقد تحتوي على إرشادات توضح للمتعلم أسلوب دراسة البرنامج.

2- أهداف تعليمية محددة توضح للمتعلم نتائج التعلم المتوقع منه إكمالها، ويُعد تحديد الأهداف نقطة البدء في وضع أي برنامج لتفريد التعليم بحيث تتوافر مرونة كافية تناسب حاجاته وميوله، ويجد كل متعلم أهدافاً يستطيع إنجازها وأهدافاً تستثير دافعيته وقدراته، ومن الضروري تحديد أهداف التعليم وصياغتها بصورة يسهل قياسها كأداء سلوكي نهائي يسعى المتعلم إلى تحقيقه.

3- تشخيص فردي لحالة المتعلم قبل البدء في التعليم لتحديد خلفيته ومهاراته وخبراته السابقة التي يتم على أساسها تخطيط محتوى التعلم وأنشطته ونوعه ومستواه، ويكون هذا التشخيص باختبار عام يخضع له المتعلم قبل التعليم لتحديد مدى معرفته للمفاهيم والمهارات المنهجية التي سيجرى تعلمها.

4- محتوى تعليمي يتضمن نشاطات مختلفة تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية تتنوع في عمقها وصعوبتها بحيث يجد المتعلمون المتفوقون مادة تستثير قدراتهم المتفوقة، ويجد المتعلمون الآخرون مادة تناسب قدراتهم أيضاً. وهذا يتطلب تحليل المنهج الدراسي وإبراز أساسياته لتكون الحد الأدنى الذي يفترض تعلمه. ثم تحديد مستويات متقدمة لمفاهيم وقواعد ونظريات تستثير المتفوقين من المتعلمين وتشجيعهم على بذل جهود خاصة.

5- أدوات تعليمية متعددة ومعدات متنوعة تستخدم فردياً من قبل المتعلم لتنفيذ أنشطة المحتوى التعليمي.

6- أدوات قياس وتقويم تساعد المتعلم على معرفة مدى تقدمه في الدراسة نحو تحقيق الأهداف، وتوجهه باستمرار، وتشخص مواطن القوة والضعف لديه، وتعرفه على الأخطاء التي ارتكبها لكي يعدل من طرقه ويحدد الأنشطة الإضافية على وفق النتائج التي حصل

عليها بواسطة هذه الأدوات. ولهذا فالتعليم الفردي يقدم تغذية راجعة من خلال أدوات التقويم.

لقد أكد العديد من الباحثين التربويين بضرورة توفير وسائل عديدة لإنجاح التعليم الفردي ومنها البدء بإعداد المعلم لهذا النوع من التعليم وجعله يكتسب كفايات التعليم الفردي، وهذه الكفايات تشمل المعرفة والفهم بالفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين، والتعامل معهم على وفق الفروق التي تميز بينهم، واستخدام الاختبارات التشخيصية والتقويمية لتحديد مستويات المتعلمين واعتماد هذه المستويات لتصميم البرامج والأنشطة.

وفي ذلك يضيف (الوقفي وآخرون) إلى ان من الضروري ان يكون المعلم قادراً على اكتشاف ميول وحاجات وقدرات كل متعلم، ولديه القدرة على استخدام الوسائل الخاصة بإشباع هذه الحاجات. وكذلك ان تكون شخصية المتعلم هي الهدف الذي يخطط المعلم لمساعدته على النمو المتكامل (6: ص 162).

وذكر (لومان، 1989) ان مسؤولية المعلم كبيرة في التعليم الفردي، فهذا النوع من التعليم يتطلب ضبطاً غير عادي من قبلهِ مما يفرض عليه وضع حدود تسمح للمتعلمين ان يتمرنوا ضمنها على الاستقلالية والمسؤولية دون ان يتدخل في عملية التعلم، مما يتطلب صبراً كبيراً بمراقبة المتعلمين وهم يتصارعون من أجل تعلم مهمة تعليمية يعرفها ويمكنه ان يعلمهم إياها وينقذهم بسرعة من المأزق الفكري الذي وصلوا اليه. وهذا يتطلب إعداد معلم يكون قادراً على الانتظار لأطول فترة ممكنة قبل الكشف عن أفكاره الخاصة والتي تساعد المتعلم في التعلم (4 : ص 174).

ان توفير الإمكانات المادية الجيدة تعد أيضاً وسيلة أخرى من الوسائل الضرورية في إنجاح التعليم الفردي. وتتمثل الإمكانات المادية بالمرافق والمختبرات والورش التعليمية والمشاغل والقاعات الدراسية، وان تكون تلك المرافق كبيرة تساعد المتعلمين على القيام بالأنشطة والمهارات والمشروعات المختلفة، ويفضل ان تصمم هذه المرافق بما يتلاءم والتعليم الفردي بحيث تسمح

بالخصوصية التامة للمتعلمين الذين يحتاجون إلى التركيز أثناء التعلم. ويمكن أيضاً تخصيص مساحات صغيرة تكفي لمتعلمين اثنين أو أربعة للعمل مع بعضهم بحيث يتمكنون من التفاعل والحديث فيما بينهم دون التأثير على المتعلمين الذين يحتاجون إلى التعلم بمفردهم، وتخصص المساحة الكبيرة لتلك المرافق للالتقاء بكل المتعلمين عندما تكون المهمة التعليمية مناسبة لهم جميعاً، وتتطلب منهم المشاركة والمناقشة الجمعية.

ويعد توفير وسائل تعليمية متعددة من أدوات ووسائل وآلات تعليمية مناسبة ضرورية أيضاً لإنجاح التعليم الفردي، وقد يكون تقديم هذه الوسائل بصورة برامج خاصة تعرض بواسطة الآلات التعليمية كالحاسوب مثلاً، أو بصورة مجمعات ورزم تعليمية أو على شكل تعيينات. ويؤكد (ريان، 1984) على أن تكون هذه الوسائل سهلة الاستعمال وبسيطة بحيث يتمكن المتعلم من الرجوع اليها واستخدامها بمفرده (23 : ص 163).

ومن الوسائل الأخرى التي تساعد على إنجاح التعليم الفردي توفير مرونة كافية في النظام التعليمي بحيث يسمح للمتعلمين اختيار الأنشطة التي تناسبهم، وتنظيم الوقت المستغرق في التعليم الفردي بما ينسجم وسرعة المتعلم الذاتية ومقدرته على إتمام المهمة التعليمية المراد تعلمها.

وعلى الرغم من ان التعليم الفردي يحقق مزايا كثيرة في مجال بناء ذاتية الفرد من شعور بتحمل مسؤولية التعليم، والمحافظة على استقلالية المتعلم واحترام ذاتيته، فإنّ هذا التعليم واجه اعتراضات من قبل التربويين، ومنها ان هذا التعليم يهمل غايات التربية الاجتماعية التي تؤكد أهمية العمل الجماعي والتحلي بالقيم الاجتماعية، ومن ان هذا التعليم غير مرغوب فيه لانه يؤدي إلى الأنانية والتركيز على الذات. ويوصف هذا التعليم بأنّه طريقة تفتقر للواقعية لانها تترك المعلم مع أكوام من الاوراق والأعمال المكتبية اللازمة لمتابعة متعلمي الصف الواحد الذين يعملون بأماكن ومراحل تعليمية مختلفة، ويستخدمون مصادر وأنشطة مختلفة، كما انه

يتطلب قدراً كبيراً من التخطيط الدقيق والوقت الكافي في إعداد المواد التعليمية التـي تقود المتعلمين خلال أعمالهم التعليميـة، وبالشكل الذي يضمّن عملية التخطيط تحديداً دقيقاً لكل من الأهداف التعليمية، وحاجات المتعلمين وخصائصهم، والقرارات الواجب اتخاذها من قبل المعلم والمتعلم، والخطوات الواجب اتباعها أثناء دراسة المادة التعليمية، وبرمجة الزمن اللازم لذلك، والتغذية الراجعة بشكل مناسب، وأساليب التقويم لنتاجات التعلم المتوقعة. ومن هذا كله يتضح ان المعلم يبذل جهداً شاقاً ووقتاً طويلاً في الإعداد للتعليم الفردي، إلا ان مجمل هذه الانتقادات لا يقلل من قيمته في بناء ذاتية الفرد واستقلاله وتنمية عمل المسؤولية في التعلم والعمل.

وانطلاقاً من الأسس والمبادئ التي تقوم عليها استراتيجية التعليم الفردي ظهرت طرائق عديدة في التعليم الفردي منهـا :

1 – التعيينات الفردية .

2 – التعليم المبرمج .

3 – الوحدات النسقية أو المجمعات التعليمية .

4 – الحقائب التعليمية .

5 – المحاكاة واللعب .

6 – التعليم بمساعدة الكمبيوتر .

وعلى الرغم من الاختلاف بين الإجراءات والتحركات التعليمية لكل طريقة من الطرائق السابقة عن الأخرى، الا انها تتفق جميعاً على هدف واحد وهو تحقيق تعليم يؤكد على إيجابية المتعلم ويراعي خصائصه الفردية فضلاً عن اشتراكها بمجموعة من الخصائص التـي تميزها عن غيرها من طرائق التدريس، ونورد هنا طريقتان تتناول كل واحدة منها الإجراءات والتحركات التعليمية لاستراتيجية التعليم الفردي بشكل مختلف وهمـا :

1 – طريقة التعيينات الفردية .

2 – طريقة التعليم المبرمج .

1 - طريقة التعيينات الفردية

ان للتعيينات جذوراً تاريخية بعيدة وان كانت غير مباشرة ممتدة إلى التربية الإسلامية إذ كان الشيخ يكلف المتعلمين بحفظ مقدار معين من القرآن الكريم حسب قدرات كل منهم واستعداداته ومعلوماته السابقة، ولا يعود المتعلم إلى الشيخ الا ليقرأ ما حفظه أمامه، وعندئذ يلاحظ عمله فضلاً عن النظر إلى عمل الجماعة الكلي، وقد يجزئ بعض السور القرآنية الكريمة إلى أجزاء ويطلب من بعض المتعلمين ذوي المستوى المتقدم ان يقدموا بحثاً أو دراسة عنها، ثم يناقشها أمام المجموعة.

ومع ظهور المدارس تأكد حفظ المتعلمين وتلقينهم إذ كان إتقان المادة الدراسية هو الهدف الأول من التعليم فأصبحت التعيينات أو الواجبات جزءاً رئيساً من العملية التعليمية فلا تخلو عملية تعليم صفي منها لتعزيز وحفظ ما يتم تعلمه في الصف.

أساء المعلمون استخدام التعيينات أو الواجبات، إذ كان يتم بشكل تلقائي دون تخطيط مسبق مع عدم الاهتمام بتوجيه المتعلمين أو إرشادهم إلى كيفية التنفيذ ودون الانتباه إلى تحديد نتائج التعليم المختلفة التي يهدف اليها من خلال تلك التعيينات مع إهمال الفروق الفردية بين المتعلمين فأصبح تعلمها آلياً لا معنى له.

لقد تميزت بداية القرن العشرين بتطور التربية وتبلور نظريات التعلم والأفكار التربوية التي ركزت على جعل المتعلم محور العملية التعليمية بدلاً من المادة الدراسية، وأكدت حقيقة ان المتعلمين يختلفون في قدراتهم وقابليتهم وطرائقهم الخاصة في التفكير والتعليم والتدريب ومستوى تحصيلهم وإنجازهم.

وصاحب هذا التطور تنوع أساليب التربية وتجديد طرائق التدريس ووسائل التدريب وتقنياته ويذكر (لومان 1989) ان أكثر تلك التجديدات

شعبية وتبشيراً بالمستقبل هو تفريد التعليم Individunlized Instruotion (4 : ص 175).

لقد دخلت التعيينات في بداية القرن العشرين مرحلة جديدة إحدى المحاولات الأولى لمقابلة حاجات التعليم الفردي والتي في ضوئها طور الكثير من أساليبه بالاستعانة بالمعامل أو الورش التربوية والمختبرات والوسائل التعليمية المتنوعة -ما أمكن- مع توافر المعلم موجهاً ومرشداً وناصحاً خلال عملية التعليم به.

كان السبق في تطوير طريقة التعيينات* للمربية Helen Parkhrust إذ طبقتها في مدينة Dalton من أعمال ولاية Massachn Settas عام 1920 حيث قامت بتجريب طريقة التعيينات بإحدى المدارس الثانوية. وقد نجحت هذه الطريقة نجاحاً منقطع النظير فانتقلت إلى انكلترا سنة 1922 وانتشرت في مدارسها، كما نقل كتاب Helen (التربية على طريقة دالتن) إلى تسع عشرة لغة وقد انتشرت هذه الطريقة بسرعة كبيرة في جميع أنحاء العالم تقريباً مثل انكلترا، فرنسا، المانيا، روسيا، الصين، الهند، اليابان.

وترى (سترانج) ظهور جهود منظمة بعد الحرب العالمية الثانية ولأكثر من خمسين سنة تستند إلى التقدم العلمي والتكنولوجي والأبحاث التربوية والنفسية لتعديل التعيينات وتطويرها، وما بدأت به من التركيز على تفريد التعليم لزيادة فرصة العمل والمثابرة والاهتمام والابتكار.

فأثمرت هذه الجهود بظهور الكثير من المستحدثات التعليمية ذات الفاعلية في مجال التعليم الفردي كالمقررات الدراسية المصغرة Micro Courses Minicourses والحقائب التعليمية Instructional packages والتعليم بالوحدات النسقية والمجمعات Modules .

تعد التعيينات من الطرائق الفردية الشائعة وهي تساعد على وضع كل من المعلم والمتعلم في موقعه الصحيح من العملية التعليمية /

---

* وتدعى طريقة دالتن أو طريقة المعامل .

التعلمـية، فالمعـلم يخطـط وينسـق ويقـوم ويوجـه، والمتعـلم يبذل الجهد بالقدر والسرعة المناسبين، ويشترك والمعلم في اتخاذ القرارات (2 : ص 164).

تتباين أشكال التعيينات في التربية الحديثة فهنـاك :

1- **التعيينات المنزلية** : وهي تتكون من تدريبات ومهام مكملة للمادة التـي سيعطي المعلم بخصوصها تعليماً Instruction في الصف، بطلب وبتوجيه منه.

2- **التعيينات المنزلية التحضيرية**: وهي تتكون من تدريبات ومهام مكملة يقوم المعلم بإعدادها على شكل أسئلة يوجه الطلبة إلى الإجابة عنها قبل ان يعطي درسه، وبناءً عليها يقوم بالإعداد والتحضير المسبق للدرس.

3- **التعيينات التعليمية/ التدريبية Instruction,Training Assignment:** وهي تتكون من محتوى تعليمي وتدريبات ومهام يقوم المعلم أو أي جهة مسؤولة عن التربية والتعليم بإعدادها للمتعلمين للتدريب في ضوئها فردياً وفق سقف زمنـي معين محدد، تكون في صورة كتيبات أو كراسات تعليمية/ تدريبية مطبوعة أو صفحات عمل Work Sheets وتؤكد الاتجاهات العلمية العالمية الاهتمام بالشكل الأخير في التعليم والتدريب التـي تمثل إحدى الطرائق الفـردية الحيويـة .

لقد أكد العديد من التربويين أهمية التعيينات كطريقة فردية لما تتمتع به من مميزات تربوية منهـا :

1- تعنى هذه الطريقة بإعطاء حرية للمتعلم بالعمل وتكفل له السير وفق استعداداته وقابلياته وتسمح له بالتنقل واختيار ما يلائمه من النشاطات المتضمنة في التعيين.

2- تهيئ للمتعلم الفرصة في ان يشترك اشتراكاً إيجابياً في عملية التدريب وبذلك تنمو شخصيته ويتعلم بالقدر الذي تسمح به قدراته، ويتقدم بالسرعة التـي تناسبه والتـي يتطلبها إتقان المهام وتحقيق الأهداف.

3- تراعي هذه الطريقة الفروق الفردية إذ انها تراعي كلاً من المتعلم الذكي والمتوسط، لكونها الطريقة التـي تسمح للمتعلم بالسير في دراسته بالسرعة التـي تناسب قدراته، وبشكل نشط وإيجابي على نحو يساعد على النمو المتكامل في جوانب شخصيته.

4- تهيئ هذه الطريقة المتعلم على تقدير المسؤولية والاعتماد على النفس والتفكير في المهمة المنتجة والوفاء بالوعود في إنجاز المهام، فهي تحدد المهام للطالب ثم تترك له الحرية لإثبات كفاءته في إنجازها في الوقت المعين، وتكون وظيفة المعلم هنا الإرشاد والتوجيه. وذكر (عزيز، 1985) " ان اعتماد المتعلم فردياً على مواد مطبوعة توفر له الفرصة للتدريب على أداء المهام وتقلل من اعتماده على معلمه وتزيد من شعوره بالمسؤولية والاعتماد على النفس (14 : ص 227).

5- تدرب هذه الطريقة المتعلم على ممارسة عمليات عقلية ذات أهمية في تحقيق نتاجات تعليمية متنوعـة.

6- تعود المتعلم على البحث والتقصي من خلال رجوعه لمختلف المصادر من كتب وخرائط وأطالس ووسائل تعليمية للاستفادة منها في إنجاز التعيين. وأشار (الريان، 1984) "ان التعيين الجيد يشمل المراجع والمصادر المنوعة اللازمة لدراسته، كما يفضل ان توجد مستويات مختلفة لهذه المراجع تسمح لمختلف المتعلمين بالاستفادة مما يقرؤون " (23 : ص 248).

7- لم تهمل هذه الطريقة الروح الاجتماعية والتعاون بين المتعلمين، فهم يؤدون الكثير من المهام بصورة متقاربة، ويؤكد (ريان، 1984) ان فرص التعاون بين المتعلمين الذين يعملون في تعيين واحد قائمة أثناء تواجدهم بشكل متقارب، إذ يتشاورون في أفضل الطرائق وأنسب جوانب المادة العلمية اللازمة لإنجاز التعيين كما ان اشتراكهم ضمن مجموعة واحدة بالتدريب والتعليم الفردي تؤدي إلى اكتسابهم

مهارات اجتماعية كالتعاون والانسجام والتفاهم والموضوعية واحترام رأي الآخرين (23 : ص 247).

ان التعيينات طريقة فردية في التدريس تهتم بتحقيق الكثير من الأهداف التربوية باختلاف أشكالها وصورها فمنها ما يؤكد أهمية مهارات عملية واكتسابها، ومنها ما يؤكد تحقيق مهارات معرفية.

الا ان مجمل تلك التعيينات على اختلاف أهدافها تحتوي على عناصر أساسية مشتركة هي :

1- مقدمة تحدد الفكرة الرئيسة للتعيين وتوضح أهميته للمتعلم وتعمل على إثارة اهتمامه عن الموضوعات والمهارات المراد تغطيتها، وعن النشاطات التي ينبغي له القيام بها.

2- تحديد أهداف تعليمية يتضمنها التعيين في ضوء أهداف المواقف التعليمية على ان يراعي فيها الوضوح والصياغة السلوكية الجيدة، وتعد عملية تحديد الأهداف هي نقطة البدء في وضع أي تعيين لتستثير دافعية وقدرات كل متعلم إلى ان يتمكن من تحقيقها.

3- اختيار محتوى التعيين ونشاطاته ليتضمن نشاطات كتابية، عملية وميدانية على نحو ييسر توظيف التعيين في خدمة الأهداف التي أعدت والمهام المطلوبة على نحو متدرج مع مراعاة الوقت المخصص للتعليم والتدريب والتنوع في عمقها وصعوبتها ليجد المتعلمون المتفوقون مادة تستثير قدراتهم ويجد الآخرون ما يناسب قدراتهم أيضاً.

4- تضمين التعيين تعليمات تيسر على المتعلم الرجوع إلى مختلف المصادر والكتب التي تسهل إنجاز المهام المطلوبة بشكل فردي.

5- توفير مواد ووسائل وأجهزة تعليمية مناسبة تستخدم فردياً من قبل المتعلم لتنفيذ الأنشطة المتنوعة على ان يستفيد منها في تعلم التعيين وتكون في متناول يده. ويؤكد (ريان، 1984) ان تكون

هذه الوسائل سهلة الاستعمال وبسيطة ليتمكن المتعلم من الرجوع اليها واستخدامها بمفرده (43 : ص 163).

6- أدوات تقويم وقياس ذاتية يمارسها المتعلم عند إنجاز المهام المقررة في ذلك التعيين لمعرفة مدى تقدمه في الدراسة نحو تحقيق الهدف، واكتشاف مواطن القوة والضعف لديه، إذ من الضروري تضمين صفحات العمل وكراسات التدريب الفردية أدوات تقويمية يجيب المتعلمون عليها فردياً، الا ان هذا لا يعني عدم متابعة المعلم لتلك الإنجازات، ويرى (بلقيس، 1991) تخصيص المعلم بعض وقته للاطلاع على نتائج ذلك التقويم للتعرف على إمكانات المتعلمين وحاجاتهم الفردية والمشتركة (2 : ص 180).

لقد واجهت التعيينات كطريقة فردية في التعليم عدداً من الانتقادات التي اثارها بعض التربويين نتيجة لاصطدامها بالنظام التقليدي، فقد ذكر (ريان، 1984) ان نظم الدراسة في مدارسنا ومعاهدنا لا تسمح باتباع هذه الطريقة بصورتها الأصلية (23، 248) .

وذكر (بلقيس، 1991) ان فائدة هذه الطريقة قليلة إذا ما استخدمت في الصفوف العادية لازدحامها بالمتعلمين مما يقيد حرية المتعلم، ويصعب على المعلم متابعتهم وتوجيههم، وبكونها منهكة للمعلم فهو يعد التعيينات بمختلف صورها، ويخطط مسبقاً للأنشطة التعليمية والاختبارات التقويمية، ويصمم البيئة التعليمية اللازمة لتنفيذ المتعلمين الانشطة وممارستها، فضلاً عن توجيههم وإرشادهم فردياً لاكتشاف مواطن القوة والضعف لديهم واقتراح أساليب معالجتها بغية تحسين أدائهم وتحقيق الاهداف والمعايير التي تشكل مستوى الأداء المطلوب (2، ص 162).

لقد أكد العديد من التربويين ضرورة تذليل الصعوبات التي تواجه تنفيذ هذه الطريقة وتوفير وسائل إنجاح التعليم بها في ظل المدرسة التقليدية، فيرى (بلقيس، 1991) إمكانية استخدامها في صفوف المدرسة

التقليدية عندما تتوافر الشروط والإمكانيات المادية والتنظيمية اللازمة لإنجاحها ومنها إمكانية التنسيق والتعاون بين المعلمين والجهات المسؤولة بتنظيم ما يحتاجه هذا النوع من الطرائق الفردية من مواد ومستلزمات (2 : ص 157 – 158)، مع إمكانية تقسيم المنهج على عدة موضوعات رئيسة، ثم يقسم كل منها على موضوعات فرعية تنظم بشكل تعيين مستقل يتضمن الهدف والمحتوى التعليمي والأسئلة الجيدة مع ذكر المراجع والخرائط والأطلس والنشرات التي من الممكن ان يستعين بها المتعلم في دراسة التعيينات التي تصممها جهات عن التربية والتعليم مراعية الربط بين مواضيع التعيينات المختلفة في المادة الواحدة. ويرى (ريان، 1984) ان الأساس الأول لضمان الإفادة من التعيينات هو حسن التصميم والاختيار مع الأخذ بنظر الاعتبار ان يكون التعيين متصلاً باهتمامات المتعلمين ومناسباً لمستوياتهم والوقت المخصص للدراسة (23 : ص 248)، مع ضرورة توافر المرونة الكافية في النظام التعليمي الحالي لتنظيم الوقت بما ينسجم وسرعة المتعلمين الذاتية وقدرتهم على إتمام المهام التعليمية المراد تعلمها من خلال التعيينات مع السماح لهم باختيار الأنشطة التي تناسبهم.

ولعل من أبرز وسائل إنجاح التعليم بهذه الطريقة في المدارس التقليدية هو إعداد المعلم الكفء بما يجعله يكتسب كفايات التدريس الفردي، فأشار (بلقيس، 1991) إلى ان من الضروري البدء بإعداد المعلم القادر على المشاركة في إعداد مواد تعليمية فردية ترتبط بأهداف تعليمية ذات صلة بالكتاب المدرسي المقرر وذات صلة بالمهام السلوكية المراد تنميتها عند المتعلمين مع مراعاة ان تكون مضامينها مثيرة لاهتماماتهم وممتعة لهم وتسمح بتنمية مهارات التفكير التحليلي والتركيبي والتقويمي، مع ملاءمتها لمستوياتهم وخلفياتهم (2: ص217)، وأضاف (لومان، 1984) من الضروري ان يتحلى المعلم بمثل هذا النوع من الطرائق بالصبر والأناة عند مراقبة المتعلمين وهم يتصارعون من أجل تعلم مهارة يعرفها، ويبحثون عن

إجابة يعلمها (4 : ص 174). كما ان المعلم يحتاج إلى مهارة في إنتاج وسائل تعليمية مختلفة الأغراض بتكاليف رخيصة لتوظيفها بفاعلية لمثل هذا النوع من التعليم، وهذا يتطلب إعداد معلم يكون قادراً على الإلمام بالخامات المتوافرة في البيئة واستخدامها بفاعلية في إنتاج المواد والوسائل التعليمية التي يحتاج اليها هذا التعليم، وعموماً يرى التربويون اننا إذا أردنا من المعلم ان يراعي استخدام المستحدثات التربوية في تدريسه فيجب إعداده لذلك في مؤسسات الإعداد والتدريب حتى يكتسب المهارات والعادات والأساليب اللازمة لاتباع الطرائق الفردية المتنوعة. وهنا نؤكد ضرورة أن يُعد المعلم ويدرب وفق استراتيجية تفريد التعليم والتدريب ليكون مؤهلاً بالدرجة الكافية للتدريس في ضوئها.

2 - طريقة التعليم المبرمج

بالنسبة للتطور التاريخي للتعليم المبرمج فليس لهذا الفرع الناشئ من التعليم تاريخ طويل وان كانت المبادئ السيكولوجية التي يرتكز عليها قديمة، إذ يرجع إلى سقراط الذي استخدم الطريقة التوليدية القائمة على الحوار والتفاعل مع تلامذته خطوة بخطوة مع استخدامه بطريقة غير مباشرة للتغذية الراجعة، وقد أرجعها البعض إلى أفلاطون في انتهاجه منهج المحاورة في (المحاورات) واشتراك المتعلم في الرأي وتوجيه الأسئلة اليه وتلقي الاجابة منه بصورة فورية، فالجديد في التعليم المبرمج هو الانتقال من مجال الأفكار والمبادئ النظرية إلى التجريب المنهجي، وقد طبقته منتسوري في تصميم برامج تعليمية للأطفال من خلال النشاط.

وفي عام 1925 اخترع عالم النفس الأمريكي (برس) آلة صغيرة للتصحيح الذاتي ذات اجابات متنوعة بمعنى أن الشخص الممتحن هو الذي يصحح اختباره بنفسه ولكنه صممها فقط لتصحيح بعض الاختبارات النفسية الخاصة ولم يفكر فيها على أنها جزء من البرمجة.

ويعتبر عالم النفس الأمريكي سكينر Skinner المولود في عام 1904 مؤسس التعليم المبرمج، فلقد اهتم في بداية أعماله بإجراء تجارب الاشراط على الحيوانات ثم توسعت لتشمل الاشراط اللفظي، ولقد وضع هو ومساعده برنامجاً يعرف باسمه، وظهر له أول مقال حول علم التعلم وفن التعليم في مجلة هرفارد التربوية عام 1954، ومقاله الذي أحدث تأثيراً أكبر كان بعنوان ((الآلات التعليمية)) الذي نشر بمجلة العلوم، وفي عام 1961 أخرج هو ومساعده هولاند برنامجاً بعنوان (تحليل السلوك)، ولقد اهتم سكينر بما يعرف باسم الاشراط الاجرائي (Operant Conditioning)، واعتبر التعزيز أي المكافأة التي يحصل عليها الكائن الحي هي المسؤولة عن حدوث التعليم، ومن بين النتائج الهامة التي توصل إليها أن التعزيز المباشر أفضل من التعزيز البطيء.

ولقد شهدت الولايات المتحدة الأمريكية – منذ عام 1958 – تطوراً كبيراً في مجال الدراسات والتطبيقات الخاصة بالتعليم المبرمج ووصلت هذه الحركة إلى استخدام العقول الالكترونية ولقد كثرت المقالات والأبحاث والدراسات فيه.

ولم يقتصر التعليم المبرمج على الولايات المتحدة الأمريكية بل طبق في انكلترا وألمانيا وكثير من الدول الشرقية، واتسع نطاق استخدامه، إلا أن نطاق استخدامه في التعليم الدراسي ما يزال يلقى المقاومة. وعلى أية حال يمكن تطبيق هذا المنهج عندما تتوفر امكانيات التجريب والضبط التجريبي وبالتالي يسهل عمل البرمجة في المواد التي تتطلب اكتساب المعارف أو الحقائق والمعلومات أكثر مما تتطلب المهارات اليدوية أو العقلية أو الاتجاهات وينتج من المواد التي تتطلب الفهم أكثر مما تتطلب الحفظ والتذكر.

مفهـوم التعليـم المبرمـــج (Programmed Instruction) :

يرى وليم شرام أن التعليم المبرمج هو ذلك النوع من الخبرة التعليمية التـي يحل فيها برنامج محل المعلم، فيقود المتعلم إلى مجموعة من السلوكيات

المقصودة والمتابعة بشكل يجعل من الذاتي الذي يأخذ فيه المتعلم دوراً ايجابياً وفعالاً ويقوم فيه البرنامج بدور الموجه نحو أهداف معينة (1 : 186).

أسس التعليم المبرمج :

1- تحديد الاهداف التي من اجلها يعد البرنامج ، بحيث تكون الاهداف واضحة و محددة ومفصلة .
2- معرفة مستوى المتعلمين الذين سيدرسون البرنامج بحيث لا يكون شديد الصعوبة او السهولة في أي مرحلة من مراحل التعليم المختلفة .
3- تحليل المادة التعليمية إلى وحدات صغيرة متسلسلة ومتدرجة وفق نسق ييسر على المتعلم فهمه واستيعابه ووضع خطوات التقويم والتغذية الراجعة.
4- التصميم (التركيب) ويقصد به إيجاد مجموعة من الانشطة التعليمية في احدى وسائل عرض البرنامج التعليمي من كتب أو آلات وأجهزة تعليمية، ومنها أجهزة الكمبيوتر الحديثة أو إحدى الأجهزة السمعية- البصرية أو البصرية، وبما يتناسب مع خصائص المتعلمين ومع الحاجات التعليمية والأهداف التي تم وضعها.
5- إثارة اهتمام المتعلمين ورغبتهم في العمل والمحافظة على انتباههم بشكل دائم للبدء في سير التعلم.
6- تعزيز المتعلم فورياً عقب كل خطوة ناجحة وتوجيهه إلى ما ينبغي أن يعمل في حالة الإخفاق من خلال التغذية المرتدة.
7- تقدم المتعلم في البرنامج بخطى صغيرة.
8- نزوع استجابة المتعلم إلى الصحة غالباً والإقلال من معدل الاستجابات الخاطئة مما يؤدي تدريجياً إلى إمكانية تلاشيها.

أنمــاط التعليــم المبرمـــج :

للتعليم المبرمج نمطان رئيسيان من البرامج يختلفانّ في الطريقة وأسلوب تقديم مادة التعلم إلى المتعلمين، مع أنهما يتفقان في أن كليهما يعد بمثابة تطبيق للتعلم الذاتي وهمــا :

1 – البرامج الأفقية Linear Progams .

2 – البرامج المتشعبة Branching Programs .

إلا أن خطوة السبق في هذا المجال تعود إلى نمط برسي وجهازه البسيط في التعليم، وإن لم يلق النجاح إلا أنه من الضروري التوقف عنده للتعرف على بدايات الأجهزة التعليمية.

إن نمط برسي Pressey يتكون من آلة بسيطة تعرض فيها معلومات في خطوات ثم أسئلة لاكتشاف مواطن القوة والضعف في التعلم حيث يمنح المعلم فرصة تقديم نفسه ذاتياً باستخدام آلة التعلم عن طريق الضغط بواسطة قلم مدبب في واحد من الاختيارات المتعددة الاجابة للسؤال والذي صممت على شكل فنجان موجودة أمام السؤال في اللوحة، وقد يكون السؤال ذا ثلاث أو أربع بدائل، وإذا كانت الإجابات خاطئة فإنّ القلم لا يدخل في الفتحة المخصصة لهُ إلا في حالة الاجابة الصائبة وحدها. والشكل (13) يبيّن تصميم الآلة التعليمية لبرسي.

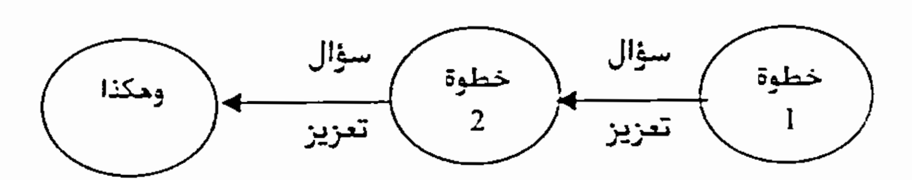
فقرة تعليمية	بدائـل
ســـؤال ؟	○ ○ ○ ○

شكــل (13) يمثل آلة بريس التعليميــة

والآن ننتقل إلى الأنماط الرئيسة المعتمدة في تصميم برامج التعليم المبرمج وهــي :

1 : البرامج الأفقية :

أو النمط المستقيم أو نمط الخطوات القصيرة، وتعرف بالبرامج الخطية أو النسقية، ومنها تقسيم المادة التعليمية إلى خطوات صغيرة متتالية تتكون كل خطوة من عبارة أو جملة أو جملتين تنتهي بسؤال ذي علاقة مباشرة بما طرح في الخطوة السابقة، بحيث ييسر على أغلبية المتعلمين الإجابة عليها، إذ إن الهدف من السؤال هنا ليس اختبار المتعلم بل مساعدته من خلال التعزيز الفوري لإجابته، والذي يتمثل في مقارنة المتعلم لإجابته بالإجابة الصحيحة الموضوعة في أسفل السؤال أو إلى إحدى جانبيه، ويتلو ذلك خطوة أخرى تحتوي على فقرة معرفية جديدة فسؤال ثم تعزيز وهكذا حتى نهاية البرنامج، والتعزيز للاستجابة يثبت من خبرة المتعلم وأحياناً يعطي البرنامج للمتعلم تلميحات تساعد على الإجابة مثل الحرف الأول من الإجابة تحاشياً لفشل المتعلم ومواجهته لصدمة إذا ما تكررت قد توقف تفاعله مع البرنامج وتفشله والشكل -14- والمثال التطبيقي الذي يليه يوضح البرامج الأفقية (الخطية) في التعليم المبرمج .



شكل - 14 - يوضح البرامج الأفقية في التعليم المبرمج

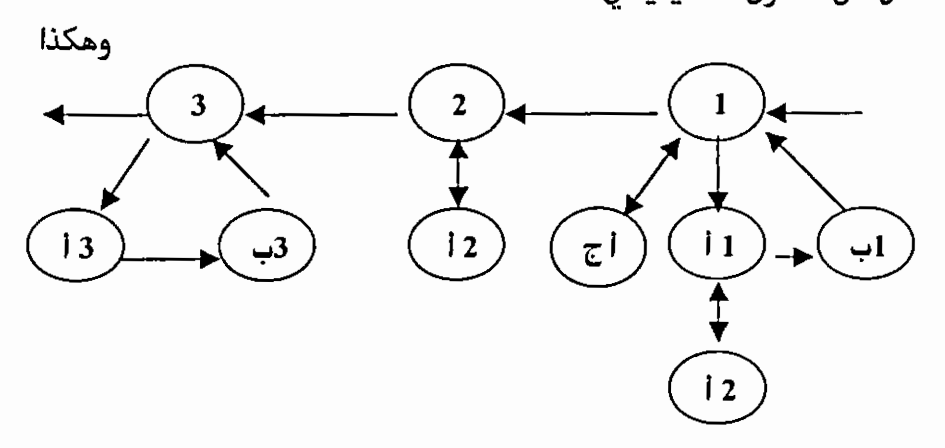
والآن اليك المثال التطبيقي الآتي من مادة العلوم في المرحلة الابتدائية :

التطبيق الأول :

	برنامج لخمس خطوات – وسبعة مفاهيم رمزية
القناة المضمية ومـــــلحقات القناة المضمية	1 : يتركب جسم الإنسان من عدة أجهزة، منها الجهاز المضمي الذي يتكون من جزءين رئيسين هما القناة المضمية – وملحقات القناة المضمية إن للإنسان جهاز هضمي يتكون من جزءين رئيسين هما : 1 - ------------------- 2 - ---------------
بالفم بالأمعــــــاء الغليظة	2 : ان القناة المضمية عند الإنسان تبدأ بالفم – ثم البلعوم – والمريء ، – والمعدة – والأمعاء الدقيقة وتنتهي بالأمعاء الغليظة. تبدأ القناة المضمية في جسم الإنسان ------ وتنتهي ---------
السفلي	3 : يتكون فم الإنسان من الفك العلوي والفك السفلي والشفتين والأسنان واللسان. للإنسان فم يتكون من الفك العلوي و الفك -----------------
اللبنية عشرون	4 : إن أسنان الإنسان تظهر على مرحلتين، في مرحلة الطفولة وتعرف بالأسنان اللبنية وعددها عشرون سناً. تعرف الأسنان عند الإنسان في مرحلة الطفولة بالأسنان --------- إن عدد الأسنان اللبنية -------------- سناً .
الدائمة اثنـــــتان وثلاثون	5 : إن الأسنان اللبنية تبدأ بالتساقط التدريجي ابتداء من السنة السادسة من العمر لتظهر مكانها الأسنان الدائمة وعددها اثنتان وثلاثون سناً. عند تساقط الأسنان اللبنية تظهر مكانها الأسنان ------------ إن عدد الأسنان الدائمة -------------- سناً .

2 : البرامج المتشعبة :

هي تلك البرامج التـي ابتكرها كراودر وتسمى بالبرنامج المتفرع أو الجوهري Intrtisic، وفيها تحتوي الخطوات أو البنود على قدر من المعلومات أكبر مما تحتويه نظيرتها (برنامج سكينر الخطية)، ويعقب كل خطوة سؤال اختيار من متعدد مرتبط بالمعلومات التـي عرضها، وفي حالة اختيار المتعلم الإجابة الصحيحة يتحصل على تعزيز فوري يوجهه للانتقال إلى الخطوة الثانية، اما في حالة اختيار المتعلم إجابة خاطئة فالبرنامج يوجهه إلى معلومات فرعية ليصحح الخطأ من خلال عدة خطوات أخرى تحتوي على معارف إضافية أو مبسطة للخطوة التـي أخطأ فيها، وعندما ينتهي من ذلك يعود المتعلم إلى البرنامج الأصلي أو ينتقل إلى تسلسل آخر مناسب. والشكل -15- يوضح البرامج المتشعبة في التعليم المبرمج والتـي تختلف عن البرامج الخطية في كون التعزيز قد يكون غير مباشر في حالة الخطأ وتوجيهه إلى خطوة أخرى تصوب الخطأ، وعموماً فإنّ التعزيز في كلا البرنامجين لا يسمح للمتعلم بالانتقال من خطوة إلى أخرى أو من معلومة إلى أخرى قبل تصويبه للخطأ الملاحظ لديه، وإن التقويم الذاتي الذي يقوم به المتعلم أفضل من الطرق التقليدية في ذلك.



شكل ـ 15ـ يمثل البرامج المتشعبة في التعليم المبرمج

تطبيقـــات عمليــــة

تدريب – 1 –

اختر موضوعاً من مادة تخصصك، واختر طريقة التدريس التي ترى أنها مناسبة لذلك الموضوع، ثم علل لما تقول.

تدريب – 2 –

ناقش العبارة التالية :

(ليس هنالك طريقة فضلى لتدريس مختلف الموضوعات والمواد الدراسية).

التدريب – 3 –

قارن بين طرائق التدريس على ضوء الأبعاد الموضحة بالجدول :

الطريقة	المناقشة الجماعية	العرض العملي	المحاضرة	التعليم المبرمج	العمل التعليمي الجماعي	الاستقراء	التعيينات الفردية
الأبعاد							
دور المعلم							
دور المتعلم							
مزاياها							
عيوبها							
إمكانية الاستخدام							
مبررات الاختيار							
مخرجات التعلم والتعليم							

مراجع الفصــل الرابع

1- إبراهيم بسيوني عميره وفتحي الديب. تدريس العلوم والتربية العملية. ط 10، دار المعارف القاهرة، 1983 .

2- أحمد بلقيس. تكييف التعليم لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. رسالة المعلم الاردنية، العدد 1 و 2، 1991 .

3- أحمد خيري كاظم وسعد يس زكي. تدريس العلوم. دار النهضة العربية ، القاهرة.

4- جوزيف لومان. اتقان اساليب التدريس. ترجمة حسين عبد الفتاح. مركز الكتب الاردنية ، عمان، 1989 .

5- خيري علي إبراهيم. المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة ، الاسكندرية ، 1990 .

6- راضي الوقفي وآخرون. التخطيط الدراسي. ط2، خلو من اسم جهة النشر والبلد الذي طبع فيه، 1979 .

7- رمضان القذافي. علم النفس التربوي. ط 2، دار الكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية ، 1997.

8- سعد خليفة المقرم. بعض المبادئ في طرق التدريس العامة. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان، 1987.

9- سعدون لفتة موسى. النمذجة في التدريب. وزارة التربية، معهد التدريس والتطوير التربوي، العراق، د. ت.

10- سمير حسن منصور. طريقة العمل مع الجماعات. دار الكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1991 .

11- سهيلة محسن الفتلاوي. اثر فاعلية التدريس في أداء الطالب/ المعلم الكفايات التدريسية. جامعة بغداد، 1995، رسالة دكتوراة غير منشورة .

12- __________. تنمية مهارة إعداد الخطوط واللوحات الزمنية التاريخية بأنماط من طريقة المحاضرة. مجلة جامعة درنة/ كلية الآداب، العدد (1) ، ليبيا ، 1998 .

13- شاكر محمود الأمين. أصول تدريس المواد الاجتماعية. وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد ، 1992 .

14- صبحي خليل. أصول وتقنيات التدريس والتدريب. مركز التعريب والنشر، بغداد، 1985

15- عايش محمود زيتون. اساليب التدريس الجماعي. الجامعة الاردنية، دار الشروق، عمان ، 1995.

16- عبد الرزاق الصالحين الطشاني. طرق التدريس العامة. منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء ، 1998 .

17- عبد الرحمن بن خلدون. مقدمة كتلب العبر وديوان المبتدأ والخبر. دار الرائد العربي، بيروت ، 1982 .

18- عبد الرحمن محمد عيسوي. علم نفس في المجال التربوي. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996.

19- عبد الحسين محمد الربيعي. تقويم برامج إعداد المعلمين في العراق، كلية التربية، جامعة بغداد، 1975، رسالة ماجستير غير منشورة .

20- العجيلي سركيس والناجي خليل. نظريات التعلم. ط2، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 1996.

21- عزت جرادات وآخرون. التدريس الفعال. ط2، مكتبة دار الفكر، الاردن، د.ب .

22- علم الدين عبد الرحمن الخطيب. أساسيات طرق التدريس. منشورات الجامعة المفتوحة، ليبيا، 1993.

23- فكري حسن ريان. التدريس (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته). ط3، مطابع سجل العرب القاهرة، 1984.

24- __________. التدريس. عالم الكتب، القاهرة ، 1990 .

25- كمال زيتون. التدريس (نماذجه ومهارته). المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 1998 .

26- محمد عبد القادر أحمد . طرق التدريس العامة. ط 3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، 1998.

27- محمود قمبر. مهنة التعليم في التراث العربي وانعكاساتها في التعليم المعاصر، متطلبات استراتيجية التربية. المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، المجلة العربية للتربية، تونس ، 1983 .

28- محيي الدين وعبد الرحمن عدس. اساسيات علم النفس التربوي. دار جون وايلي للطبع ، 1984 .

29- - Mcewing , Richard A. And Roth , Gene
- Individualizing learning with Computer. Based Instruction – Educational Technology – Vol. 25 – No. 5 – may 1985.

الفصل الخامس

الأهداف في التدريس

- مستويات الأهداف في العملية التعليمية

أولاً : الغايات .

ثانياً : التوقعات.

ثالثاً : الأهداف التدريسية (النتائج).

- تصنيفات ومستويات الأهداف التعليمية

أولاً: المجال المعرفي .

ثانياً: المجال الوجداني .

ثالثاً: المجال النفسحركي .

أهـداف الفصـل الخامس

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

1. تميز بين الغايات والتوقعات والأهداف التدريسية (السلوكية) .
2. تعرف مفهوم الأهداف التدريسية بأسلوبك .
3. تميز بين مستويات الأهداف التدريسية المعرفية والوجدانية والمهارية .
4. تصوغ عدداً من الأهداف التدريسية بشكل سلوكي قابل للملاحظة والقياس .
5. تميز بين الأهداف التعليمية الموجهة للمعلم والطالب.

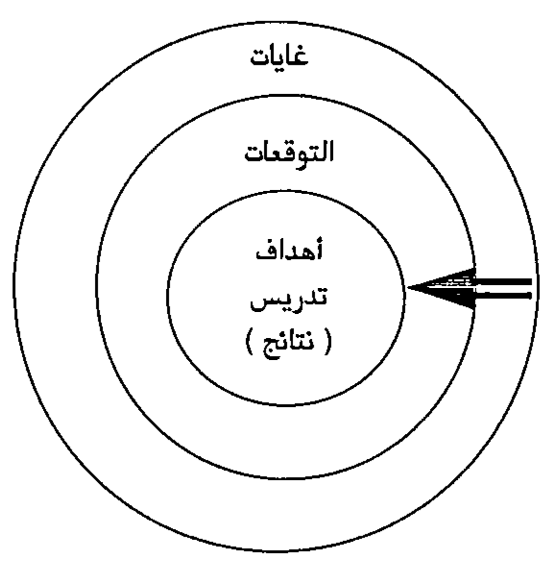
إن الإنسان هو الهدف والنتيجة في العملية التربوية، وهو القائم بها والمنفذ لها، إن العملية التربوية بفلسفتها وأهدافها ونظمها ومناهجها وطرقها ووسائلها هي إحدى عوامل التغيير الرئيسة في المجتمع ككل، وهي السبب والنتيجة، السبب في تغيير المجتمع نحو الأفضل بتغيير سلوك الأفراد، وهي النتيجة أيضاً لهذا التغيير وما يتطلبه من تحديد الأولويات وإعداد الأفراد لتقبل هذا التغيير والتطوير ثم العمل على التجديد مرة أخرى حسب مقتضيات العصور والمراحل والمجتمعات.

ولا توجد عملية تربوية في أي عصر أو في أي مجتمع إلا ولها أهداف تسعى إلى تحقيقها، ووجود تلك الأهداف يعتبر أساس فلسفة التعليم ومدار سياسته ومرجع خططه، وتحقيقها يعدّ مقياس نجاح ذلك التعليم وفي عكس ذلك يُعدّ إخفاقاً وفشلاً للعملية التعليمية.

تتدرج الأهداف في العملية التعليمية في عموميتها وشمولها وتصنف وفقاً لذلك بحيث تتدرج من الواسع العريض إلى الضيق ومن البعيد إلى القريب ومن العام إلى الخاص ثم إلى الإجرائي الملاحظ والمقاس.

مستويات الأهداف في العملية التعليمية

إن أعم الأهداف التعليمية وأشملها وأبعدها هي ما تسمى عند التربويين بالأهداف البعيدة أو الأهداف العامة أو الغايات Aims واكثر ضيقاً وتحديداً هي الأهداف التـي تسمى بالخاصة أو التوقعات أو الأغراض Goals ثم تضيق أكثر وتصبح أكثر تحديداً وتخصصاً وقرباً هي الأهداف القريبة المدى والتـي تشير إلى نتائج التعليم والتعلم وتسمى بالأهداف التعليمية في التدريس أو النتائج أو السلوكية Behavioral objectives أو الأهداف الإجرائية Performance objectives والشكل-16- يمثل مستويات الأهداف في العملية التعليمية .



الشكل ـ 16 ـ يمثل مستويات الأهداف في العملية التعليمية:
الغايات – التوقعات – الأهداف التدريسية (النتائج)

أولاً : الغايات

وهي مجموع الأهداف التربوية أو الأغراض التـي من المنتظر تحقيقها من خلال نظام تعليمي معين، فوضوحها وقابليتها للتنفيذ يساعد واضعي المناهج في عملية الاختيار من بين بدائل واختيارات في المحتوى، وتعطي توجيهاً للمعلم في تخطيط وتنفيذ وتقييم نتائجه، إن الأهداف التربوية (الغايات) تشتق من فلسفة الدولة وقيم المجتمع وأهدافه وطبيعته وتتفق مع معطيات الحياة السياسية والاجتماعية، وتتصف بالعمومية وعدم التفصيل وتتسع لتشمل مجمل النشاطات والفعاليات في المجتمع ومنها التعليمية في المراحل الدراسية أو عبر مرحلة دراسية معينة (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) ومن أمثلتها (الأهداف العامة لتعليم المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الابتدائية) و (الأهداف العامة لتدريس المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الإعدادية) و (الأهداف العامة لتدريس المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الثانوي).

إن الغايات هي الهدف من كل الأهداف، وهي النقطة التي تلتقي عندها جميع شؤون التربية والعملية التعليمية.

ومن أمثلة بعض الغايات :

1 – إعداد المواطن الصالح .

2 – تنمية اتجاهات وقيم وعادات لدى الطلبة تساعدهم على التكيف الناجح ونمط الحياة السائدة في المجتمع.

3 – تنمية مهارات التفكير العلمي .

4 – تنمية مهارات التفكير الناقد .

ثانياً : التوقعات

وهي مجموعة الأهداف أو التوقعات التي من المنتظر تحقيقها من خلال عملية التدريس لمواد دراسية معينة أو برامج مدرسية، أو وحدات دراسية، وهي مستويات متدرجة فمنها المعرفي، الوجداني، والمهاري، وهي أقل تحديداً من الغايات ولها صلة بالحياة ونشاطها وهي ما تسمى أحياناً بالأهداف المباشرة أو الأهداف الخاصة، وتنبع التوقعات بشكل مباشر من الغايات (الأهداف التربوية)، وتختلف عنها في أنها محددة ومفصلة ووظيفتها توجيه عمليتي التعلم والتعليم لتحقيق أغراض المجتمع العامة من العملية التربوية. وتتصف الأهداف التعليمية (التوقعات) بالآتي :

1- انها تعبيرات محددة تقع بين الغايات التربوية العامة وبين الهدف التعليمي في التدريس (السلوكي).

2- يختص بوضعها رجال التربية المتخصصون والمعلمون والمشرفون التربويون.

3- تمثل استراتيجية متوسطة المدى في تحقيق مضمونها.

ومن أمثلة بعض التوقعات :

1- تشجيع الطلبة على الأسلوب العلمي في حل المشكلات التاريخية (أو الجغرافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية .. وغيرها) .
2- يتعرف الطلبة على الملامح المميزة للبيئات الجغرافية التي يضمها الوطن العربي .
3- يستوعب الطلبة الأسس والمبادئ والمفاهيم الرياضية .
4- يتعرف الطلبة على حقوق وواجبات المواطن .

ثالثاً : الأهداف التدريسية (النتائج)

إن للأهداف التدريسية قيمة كبرى في عمليتي تعليم وتعلم المواد الدراسية، فهي الموجه الرئيسي لفعاليات ونشاطات المعلم والطالب معاً .

فالأهداف التدريسية تعين المعلم في تحديد ما هو مطلوب من طلبته تعلمه، كما تمكنه من اختيار المحتوى المعرفي والطرائق والأساليب التي تناسب عملية تعليم وتعلم لمادة معينة من المواد الدراسية ولصف دراسي معين، كما تعين المعلم في اختيار أساليب التقويم المختلفة لتقويم نتائج التدريس .

كما تعد موجهاً رئيساً للطالب أيضاً، فإن بواسطتها يستوعب بوضوح الأداء المطلوب منه أداؤه بعد التعليم والتعلم .

كما أن اختيار وصياغة أهداف تدريسية جيدة وواضحة ومحددة لعلمية تعليم وتعلم المواد الدراسية تُعد مطلباً ضرورياً في العملية التعليمية ففي التخطيط اليومي للتدريس يذكرها المعلم بخطته اليومية بعد تدوين المعلومات العامة حول الدرس.

إن الأهداف للتدريس هي أهداف قصيرة المدى يمكن تحقيقها خلال فترة قصيرة نسبياً في درس أو عدة دروس، كما يمكن قياسها بدقة من خلال الاختبارات المدرسية.

يعرف الأدب التربوي الأهداف التدريسية تعريفات عديدة وإن اختلفت صياغتها فمضامينها متقاربة، نذكر منها أن (الهدف التعليمي وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد من الطالب أن يقوم به بعد تعلمه بطريقة ظاهرة يمكن ملاحظتها). كما عرّف بأنه (النتاج النهائي القابل للملاحظة الذي يتوقع من المتعلم بلوغه في نهاية فترة التعليم)، ومنها تعريف آخر ينص على أنه (النتاج النهائي الذي يحدد فيه المعلم السلوك المتوقع من الطالب بعد تعلمه لمادة أو مهارة ما).

أما كيفية صياغة الأهداف للتدريس (بالصيغة السلوكية أو الإجرائية) :

فيمكن أن تصوغ أهدافاً توصف بكونها أهدافاً جيدة، إذا ما توافرت فيها الشروط والمعايير التالية :

1- أن يكون الهدف موجهاً نحو الطلبة.
2- أن يصف النتائج أو الحصيلة النهائية التعليمية.
3- أن يكون واضحاً ومحدداً أو مفهوماً.
4- يمكن ملاحظته وقياسه.

1- أن يكون الهدف موجهاً نحو الطلبة: إن الهدف التعليمي الموجه نحو الطالب يؤكد ما يتوقع من الطالب أن يفعله، وليس على ما سوف يفعله المعلم، وهذه مجموعة من الأهداف التعليمية التي تصف سلوك الطالب وليس سلوك المعلم.

مثال1: يرتب الطالب الاحداث التاريخية حسب تسلسلها على الخط الزمني.

م2: يقارن بين عصر الخلفاء الراشدين والعصر الأموي من حيث طريقة تولي الحكم، والاهتمام بالأمور الدينية والدنيوية.

م3: يذكر تاريخ موقعة بدر.

م4: يسمي قادة الجيش العربي الإسلامي في معركة اليرموك.

في بعض الاحيان يستخدم المعلمون أهدافاً موجهة لانفسهم ظناً منهم أنها موجهة نحو الطلبة وفي هذه الحالة فإن المعلم هو الذي يقوم بالسلوك والنشاط وليس المتعلم.

م1: زيادة قدرة الطلبة على استيعاب المادة التاريخية.

م2: تبين للصف كيفية استخدام الخريطة التاريخية.

م3: مساعدة الطلبة على فهم التاريخ الإسلامي.

2- الأهداف التدريسية الجيدة تصف نتائج أو حصيلة التعليم:

يجب أن يهتم المعلم بما يتعلمه الطلبة، لأن نتائج التعليم هو الشيء الهام في العملية التعليمية وليست النشاطات التي تؤدي إلى تلك النتيجة أو الحصيلة.

قد يكون من المفيد للمعلم أن يقرر نوع النشاطات التي يود أن يقوم بها طلبته لبلوغ النتائج التعليمية، وقد يحتاج الطالب إلى أكثر من نشاط تعليمي للتوصل إلى نتيجة تعليمية واحدة.

وان الجدول التالي يوضح العلاقة بين النتائج التعليمية والنشاطات التعليمية.

النتيجة	النشاط
يتعرف على طريقة معاملة المسلمين الطيبة لاسرى معركة بدر.	1. قراءة كتاب في التاريخ الإسلامي. 2. مشاهدة فلم وثائقي. 3. الاستماع لشرح المعلم لطريقة معاملة المسلمين المثلى لاسرى المشركين في معركة بدر.

3- أن يكون الهدف واضحاً ومحدداً ومفهوماً.

إن الوضوح مطلب ضروري يوضح هدفاً تعليمياً سلوكياً محدداً ومفهوماً ويجب في الحالة هذه أن يحتوي فعلاً أو عملاً سلوكياً واضحاً ومحدداً بمعنى واحد، وفي الأمثلة الواردة أدناه نجد في كل حالة من الفعل معنىً واحداً محتملاً ونجد

صياغته إجرائية، فإذا كانت الأهداف جيدة الصياغة وواضحة فلابد أن يكون لكل منها معنى واحد فقط.

م1: يسمي قادة الجيش العربي الإسلامي في معركة اليرموك.

م2: يصمم خطاً زمنياً لتسلسل أحداث تاريخية معينة.

م3: يذكر قانون نيوتن للجاذبية.

م4: يحدد امتداد جبال الأطلس على الخارطة.

في الأمثلة السابقة لا نرى للفعل فقط معنىً واحداً بل لكل القول والجمل، ويستطيع المعلم وكل مراقب لسلوك الطالب إعطاء أحكام واحدة في وصف السلوك كما هو مذكور، وهذا يعني أن الأهداف المذكورة في الأمثلة السابقة ليست واضحة وحسب بل قابلة للملاحظة والقياس أيضاً.

4- أن يكون الهدف التدريسي (السلوكي) ممكن الملاحظة:

يعتمد تقويم نتائج التعليم على قابلية النتائج للملاحظة، وإن مفتاح الهدف الذي يمكن ملاحظته هو الفعل القابل للملاحظة المصاغ إجرائياً.

م1: أن يذكر.

م2: أن يسمي.

فعلى المعلم التنبه لصياغة الأهداف القابلة للملاحظة في التدريس والتنبيه إلى الأفعال المصاغة بها.

فالهدف الجيد هو الذي يحتوي على فعل واضح وقابل للملاحظة.

إن الأفعال المذكورة في المساحة التالية، غير قابلة للملاحظة وهي عامة نستطيع استخدامها في صياغة الأهداف الاستراتيجية أو الأهداف العامة البعيدة المدى ولكن ينبغي تجنبها في صياغة الأهداف التعليمية قصيرة المدى كالأهداف التدريسية للدرس اليومي مثل:

يفهم	يدرك
يستوعب	ينمي
يقدر	يكافح
يعتقد	يشرح

ينبغي تجنبها في صياغة الهدف التدريس (السلوكي) كما ينبغي استبدال الفعل الذي يصف عملاً يضعف إمكانية ملاحظته.

ويمكن أن يكون الفعل الذي نبحث عنه لاستبدال الأفعال الأولى العامة غير قابلة للملاحظة مكتوباً في داخل المربع التالي:

يحلل	يرسم
يحدد	يدرج
يسعى	يتعرف على
يضيف	يكمل
يذكر	يقارن

وقد يمنع القدرة على ملاحظة الهدف غموض الفعل.

مثل: شرح حروب التحرير العربية ... الفعل هنا غامض. ما الذي يفترض أن يشرحه الطالب أهي أسباب حروب التحرير العربية أم شرح ماذا؟

... إن غموض الفعل يضيف الكثير من التفسيرات الممكنة..........

فالمشكلة هنا لا تكمن في الفعل ...... بل في مفعوله أيضاً.

وحتى يكون فعلاً قابلاً للملاحظة من الممكن استبداله بفعل يصف العمل المطلوب الذي يمكن ملاحظته.

إن تغيير كلمة الفعل وتوضيح المفعول به لذلك الفعل يزيل غموض الهدف السابق.

م1: يسمى قادة حروب التحرير العربية الإسلامية في شمال أفريقيا إبان خلافة عمر بن الخطاب (ﷺ).

م2: يحدد أسباب الهجرة من الريف إلى المدينة.

5- أن يكون الهدف قابلاً للقياس:

إن الهدف التدريسي الجيد يمكن قياسه، أي يستطيع المعلم أن يعطي قيمة رقمية على إجابته لا يختلف عليها مع أي مراقب آخر لسلوك الطالب.

مثال: أن يذكر الطالب ثلاث خصائص لاستخدام الزئبق في الحرار الطبي. فلو كانت العلامة الكاملة لإنجاز هذا الهدف ست درجات وذكر الطالب خاصيتين بشكل صحيح وأخطأ الثالث فهو ينال أربع درجات، أما إذا أجاب عن واحدة إجابة صحيحة فإنه يستحق درجتين، أما إذا كانت إجابته كاملة فإنه ينال الدرجات الست.

قد يقع المعلم المبتدئ أو الطالب في مؤسسات الإعداد بالأخطاء عند صياغة الأهداف التدريسية منها : -

1 - يختار أهدافاً لدروسه غير قابلة للملاحظة.
2- قد يختار أهدافاً غير قابلة للقياس.
3- قد يختار أهدافاً غير واضحة ولا مفهومة.
4- قد يصوغ أهدافاً تعود إليه وليست موجهة نحو طلبته.
5- قد يصوغ أهدافاً لا تصف حصيلة التعلم أو نتائج التعلم.

فمن الضروري تجنبها عند الاختيار والصياغة ليكون اختياراً موفقاً للطرائق والأساليب التربوية إذا ما استندت إلى أهداف واضحة محددة جيدة.

تصنيفات ومستويات الأهداف:

لقد صنف علماء النفس مستويات الأهداف التعليمية والتدريسية، وأكثر هذه التصنيفات شيوعاً تصنيف بلوم (Bloom 1956)، ويقسم هذا التصنيف الأهداف التعليمية والتدريسية إلى ثلاثة أصناف تشمل جميع أنواع النشاط الفعلي التـي يمكن أن يمارسها الطالب من البسيط إلى المعقد، وتشمل:

1. مستويات أهداف في المجال المعرفي (Cognitive Domain).
2. مستويات أهداف في المجال الوجداني (Affective Domain).
3. مستويات أهداف في المجال النفسحركي (المهاري)(Psychomotor Domain).

ويشمل المجال المعرفي الأهداف التـي تؤكد على نواتج التعلم الفكري، ويشمل المجال الوجداني الأهداف التـي تؤكد المشاعر والانفعالات مثل الميول والاتجاهات، وقد استكملا بجهود كل من بلوم وكراثوهل.

أما المجال النفسحركي (المهاري) فيشمل الأهداف التـي تؤكد المهارات الحركية واللغوية والاجتماعية لقد ظهر التصنيف الخاص بهذا المجال بواسطة سيمبسون 1972.

1. المجال المعرفي (Cognitive domain):

يؤكد المعلم والمدرسة على تنمية الجانب المعرفي في الطلبة من أجل توسيع دائرة معارفهم بما يحيط بهم من ظواهر. ولقد قسمت هذه الأهداف حسب تصنيف بلوم وزملائه (Bloom 1956) إلى ست مستويات بحيث يشمل أي مستوى من المستويات جميع المستويات التـي قبله، وقد رتبت تلك المستويات ترتيباً هرمياً تبدأ من أدنى مستوى للنشاط العقلي (التذكر واسترجاع المعلومات) وتنتهي بأعلى مستوى (التقويم)، وتعد هذه من أكثر الأهداف قابلية للملاحظة والقياس وترتبط بالناتج الإدراكي.

ان كل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية، يتطلب نوعاً أو أكثر من الانشطة العقلية، كما أن كل مستوى أعلى من مستويات الأهداف المعرفية يحتوي ما يسبقه من المستويات الدنيا.

1. مستوى التذكر أو المعرفة (Knowledge):

ويعني التعرف والتذكر واسترجاع المعلومات والمعارف التي يتم تعلمها سابقاً.

م1: أن يعدد الطالب الفصول الأربعة.

م2: أن يذكر الطالب تاريخ حدوث معركة اليرموك.

م3: أن يسمي الطالب ثلاثة من الفلاسفة المسلمين في العصور الوسطى.

م4: ان يعرف الطالب المصطلحات الآتية: الانصهار، التجمد، التبخر.

م5: ان يسمي الطالب أجزاء الزهرة.

يمكننا استخدام الافعال التالية في صياغة الأهداف على مستوى التذكر: (يعدد، يعرف، يذكر، يرتب، يحدد، يسمي، ينسب، ينظم).

ملاحظة :

كل فعل من الافعال الادائية الذي ترد صياغته بالأهداف بمستوى معين يصلح استخدامه في صياغة المستويات الاخرى حسب ما ينبغي على المتعلم عمله أو أداؤه.

2. مستوى الفهم (Comprehension):

ويعني استيعاب المادة وتقديمها بأسلوب خاص أو تلخيصها مع إضافة بعض الافكار والتنبؤ بالنتائج.

م1: أن يلخص أهمية الاسرة في بناء المجتمع وتطوره.

م2: أن يفسر أسباب انتصار المسلمين في معركة اليرموك.

م3: أن يحدد العلاقة بين المد والجزر.

م4: أن يفسر أسباب تركيز الفيلسوف ديكارت على مبدأ الشك في أفكاره.

م5: أن يعطي معنى فقرة قرأها بلغته الخاصة.

م6: أن يستخرج الافكار الرئيسة في فصل معين.

ويمكننا استخدام الأفعال التالية في صياغة الأهداف على مستوى الفهم: (يصنف، يصف، يناقش، يحلل، يكتب تقريراً، يقارن، يفسر، يلخص، يعلل).

3. مستوى التطبيق (Application)

ويعني تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والطرق التي تم دراستها وفهمها، في مواقف تعليمية جديدة داخل الفصل أو خارجه في المدرسة أو في الحياة اليومية.

م1: أن يعين موقع مدينة القدس الشريف على خارطة فلسطين.

م2: أن يحل تمارين نهاية الفصل.

م3: أن يستخدم طريقة حل المشكلات في معالجة مشكلة التصحر.

م4: أن يستخرج الزمن في مدينة بغداد (في أقصى المشرق العربي) الواقعة على خط طول 40 شرقاً إذا كانت الساعة في مدينة الدار البيضاء الواقعة على خط طول 8 غرباً هي الواحدة بعد الظهر.

م5: أن يشكّل الكلمات التي تحتها خط في نص يُعطى له.

م6: أن يصحح الأخطاء الإملائية في نص يعطى له.

أما أهم أفعال السلوك التي يمكن استخدامها في هذا المستوى هي: (يطبق، يبرهن، يستعمل، يعرب، يستخدم، يستخرج،يحسب، يعين، يحل، يوظف).

4. مستوى التحليل (Analysis)

ويعني القابلية على تحليل الأفكار والموضوعات والمادة العلمية إلى مكونات لحين التعرف على ما بينها من علاقات، مما يساعد على فهم بنيتها وتنظيمها، إن نواتج التعلم في المستوى الذهني هنا أعلى مما هو عليه في المستويات المعرفية السابقة، لأنها تتطلب إدراكاً وفهماً أعمق.

م1: أن يقارن بين الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية في نظرتها للمعرفة، بعد قراءة فصول الكتاب المتعلقة بهذا الموضوع.

م2: أن يحلل شعار سقراط (إعرف نفسك بنفسك).

م3: أن يستخرج أسباب ردة بعض القبائل عن الإسلام بعد وفاة نبينا محمد ﷺ.

م4: أن يميز بين الحقائق والفرضيات في قائمة من الحقائق والفرضيات تعطى له.

م5: تحليل عناصر الموضوع أو الفكرة.

م6: أن يقارن بين منطقة النبات الطبيعي الصحراوي وبين منطقة نبات البحر المتوسط من حيث الأمطار، الحرارة، النبات الطبيعي.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التـي يمكن استخدامها في هذا المستوى هي (يحلل، يقارن، يفرق، يثمن، يميز، يوازن).

5. مستوى التركيب (Synthesis)

ويعنـي تنسيق وتنظيم الجزئيات لتكون تركيبات جديدة مبتكرة مختلفة عن الأصل، وتؤكد نواتج التعلم هنا على السلوك الإبداعي.

م1: أن يضع حلاً لمشكلة الهجرة من الريف إلى المدينة.

م2: أن يكتب خمسة أسطر يصف فيها شخصية الخليفة العادل (عمر بن عبد العزيز).

م3: يضع خطة في صفحتين لتحسين اقتصاد بلاده (بعد الاطلاع على مختلف نواحي هذا الاقتصاد).

م4: اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة.

م5: يكتب فقرة تتناول وصفاً لشيء معين بأسلوبه الخاص.

وأهم الأفعال السلوكية التـي يمكن استخدامها هنا هي: (يركّب، يؤلف، يربط، يصوغ، يضع خطة، يقترح، يخطط، يصمم، يرتب، يجمع بين، يعيد بناء).

6. مستوى التقويم (Evaluation)

ويعني الحكم الكمي والنوعي القائم على منطق أو معايير محددة على قيمة المواد العلمية أو الشيء، وتمثل النتائج التعليمية في هذا المستوى أعلى درجة من التنظيم الهيكلي المعرفي (أنظر الشكل الآتي).

م1: أن يدعم رأي ابن خلدون في أن الإنسان مدني بالطبع في السراء والضراء.

م2: أن يحكم على دور خالد بن الوليد في معركة اليرموك.

م3: أن ينقد أفكار المعتزلة الفلسفية المناصرة لخلق القرآن الكريم.

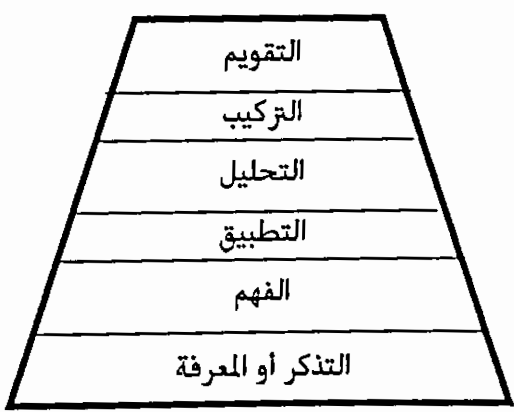
م4: أن يصدر حكماً على شخصية أدبية بالمقارنة مع شخصيات أدبية أخرى.

م5: أن يقدّر مستوى الدقة في تسجيل الحقائق المتعلقة ببحث علمي.

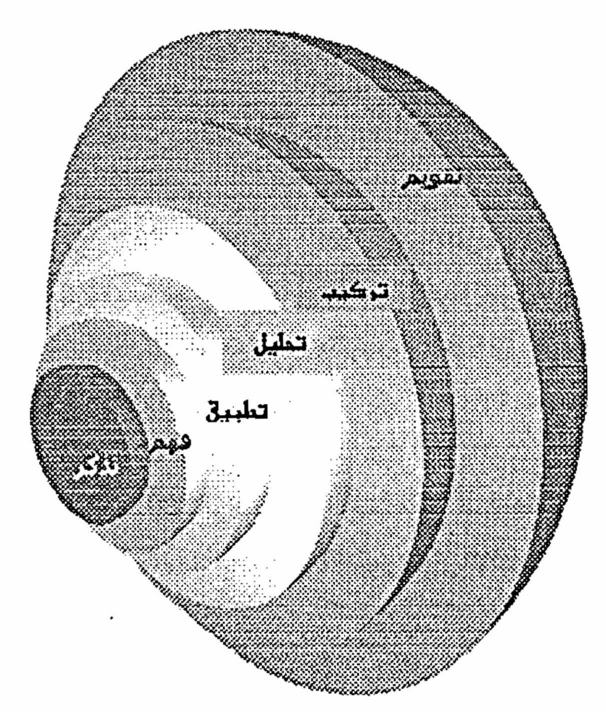
م6: أن يقيّم جهود الفلاسفة المسلمين في إثبات وجود الله.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في هذا المستوى (أن يحكم، يقوم، يفسر، أن يبدي رأياً، أن يقرر، أن يعبر عن رأيه، ينفذ، ينقد، يبرهن، يدعم، يغاير، يتحقق، يوازن بين، يناقش بالحجة)

والشكل الآتي يوضح التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي :



شكل (17) يوضح التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف السلوكية المعرفية



والشكل (18) يوضح تتابع مستويات المجال المعرفي واحتواء المستويات العليا لما يسبقها من مستويات دنيا

2. المجال الوجداني (Affective domain)

يركز هذا المجال على الأهداف التي تتصل بالاتجاهات والقيم والميول والمشاعر والاهتمامات وتطوير التقدير والكفاءة في الحكم وحدوث تلك الأهداف بخمسة مستويات كما حددها كراثول (Krathwohl 1964):

1. الاستقبال. 2. الاستجابة. 3. مستوي التقييم أو إعطاء قيمة.
4. التنظيم. 5. التخصيص أو التمييز أو التجسيد (تشكيل الذات).

تكمن أهمية الأهداف التي تنتمي إلى هذا المجال في أنها تساعد على تحقيق العلاقة المتبادلة بين التربية والقيم المرغوب فيها، ولو أنها تحتاج إلى وقت طويل نسبياً لتحقيقها، فضلاً عن أنها صعبة القياس والتقويم لاتصالها بما في

القلب من مشاعر وأحاسيس وقيم واتجاهات وتمثلها في أنماط السلوك المتعددة والأنشطة المتنوعة.

لقد لجأ كراثول (Krathwohl) إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي اتبعه بلوم عند قيامه بتصنيف مستويات أهداف المجال المعرفي، تبدأ من أدنى مستوى في قاعدة الهرم (الاستقبال)، وتنتهي بالصعب المعقد في قيمته (التخصيص أو التمييز أو التجسيد – تشكيل الذات -) مرتبطة المستويات الخمسة بالمشاعر والانفعالات.

في مستويات الأهداف الوجدانية المختلفة الواردة أدناه نجد في كل مستوى نوعاً أو أكثر من الأهداف التـي تتعامل مع قضايا أو أمور عاطفية تثير المشاعر فعلاً:

1. مستوى الاستقبال أو التقبل (Receiving):

ويعنـي إبداء الرغبة في الاهتمام بقضية ما، أو موضوع معين أو حادثة ما، أو مشكلة معينة. وتتدرج نواتج التعلم هنا من الوعي البسيط للأمور إلى الانتباه لما يجري إلى الرغبة في تقبل الأشياء وعدم تجنبها.

م1: أن ينتبه الطالب إلى جهود العرب المسلمين في بناء الحضارة العالمية.

م2: أن يهتم بمحاضرة تدور حول "نزاع الاخوين الأمين والمأمون على الحكم في عهد الدولة العباسية".

م3: أن يعي الالام والحرمان الذي تعرضت له الشعوب العربية نتيجة الاحتلال الأجنبي على مر العصور (إذا ما تم عرض تلك الموضوعات عليه).

م4: أن يهتم بما تعرض له الفلاسفة في مختلف العصور من مضايقات وآلام، نتيجة لجهل الناس بدور الفلسفة وأهميتها في الحياة الفكرية (إذا ما اطلع على تلك الحالات).

م5: ان يصغي باهتمام لمعلمه أثناء تناوله لأخطار مرض جنون البقر.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التـي يمكن استخدامها في هذا المستوى هي (يصغي، يهتم، يتقبل، يسعى، يبدي الرغبة).

2. مستوى الاستجابة (Responding):

ويعني المشاركة الفعلية في قضية ما، أو أمر ما، أو التفاعل مع ظاهرة أو شيء كان قد نال الاهتمام والرغبة فيه وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على قبول الاستجابة.

م1: أن يقدم الطالب تقريراً موجزاً عن الرحلة العلمية لموقع ما.

م2: أن يجد متعة في رسم خريطة الوطن العربي الطبيعية.

م3: أن يتذوق الأفكار الفلسفية التي طرحها الفيلسوف ابن رشد في إثبات وجود الله.

م4: أن يتطوع للحديث عن عالم المثل عند أفلاطون إذا ما اطلع على الأفكار الخاصة بجمهوريته المعروضة.

م5: أن يشارك في النشاطات الثقافية بمدرستهِ.

م6: أن يبدي الرغبة في المشاركة في كتابة مقال حول موضوع ما.

وأهم الأفعال التي يمكن استخدامها هنا هي: (يستجيب، يتذوق، يستمع، يطلع، يشارك، يجد متعة، يقدم، يتطوع).

3. مستوى التقييم أو إعطاء القيمة (Valuing):

يهتم هذا المستوى بالقيمة التي يعطيها الطالب لشيء ما، أو ظاهرة معينة أو سلوك محدد، أو أن يظهر الطالب سلوكاً يتمشى مع اعتقاده أو اتجاهه في موقف لا يكون فيه مجبراً على الطاعة والخضوع.

وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على السلوك المتماسك والثابت بدرجة تكفي لتحديد القيمة بشكل واضح.

م1: أن يقدر الطالب جهود الفلاسفة العرب المسلمين في إثبات وجود الله.

م2: أن يشيد بدور العلماء العرب المسلمين في تطوير علم الجغرافية بعامة وعلم الخرائط بخاصة.

م3: أن يقيم أهمية التربية الأسرية في تنشئة الأبناء.

م4: أن يشارك زملاءه التوعية بأخطار الأمراض التي تنتقل عبر الحشرات والحيوانات في قريته.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في هذا المستوى في الآتي: (أن يدعم، يحتج، يقيم، يقدر، يجادل، يختار، يقترب، يكره، يجيب، يؤيد، يقترح، يدعو إلى).

4. مستوى التنظيم (Organization)

يتم التركيز في هذا المستوى على التزام الطالب بمجموعة من القيم وإظهارها في سلوكه، أو تجميع عدد من القيم وحل التناقضات الموجودة فيما بينها، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على تشكيل مفاهيم خاصة بالقيمة أو ترتيب نظام للقيم أو تنظيمه.

م1: أن يضع الطالب خطة للمحافظة على الآثار التاريخية في بلاده.

م2: أن ينظم حواراً يدور حول المحافظة على البيئة المحلية من التلوث.

م3: أن يرسم خطة للمحافظة على الساحل البحري في المنطقة التي يعيش فيها.

م4: أن يكرس معظم وقتهِ في التوعية ضد أخطار تلوث البيئة.

وتتمثل أهم الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى هي: (أن يضع، يعدل، يعتقد في، يلتزم، ينظم، يخطط، يرسم خطة، يضحي في سبيل، يوازي بين).

5. التخصيص أو التمييز أو التجسيد (تشكيل الذات) (Characterization)

يمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال الوجداني أو الانفعالي، ويتم الاهتمام هنا بتشكيل صفات الذات عند الطالب كوحدة متميزة عن غيره من الطلبة، حيث يتكون لديه نظام من القيم تتحكم في سلوكه لفترة طويلة كافية لأن يطور فيها نمط الحياة التي يحياها، وهنا تندمج القيم

والأفكار والاتجاهات والمعتقدات لتشكل فلسفته وأسلوب حياته، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على الثقة بالنفس والبرهنة على الدقة والنظام في العمل الفردي والجماعي.

م1: أن يؤمن الطالب بأهمية الدين في تنظيم أمور الحياة.

م2: أن يضبط تصرفاته في ضوء المعتقدات الإسلامية.

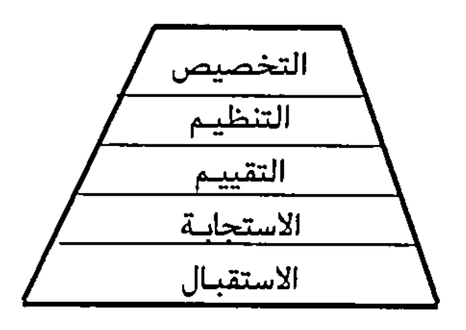
م3: أن يستخدم الموضوعية أسلوباً في حل المشكلات الاجتماعية التي تواجهه داخل الفصل وخارجه.

م4: أن يعتز بالذات العربية الإسلامية (في ضوء دراسته لموضوعات في الإنجازات الحضارية للدول العربية الإسلامية).

م5: أن يمنع أي طفل من أكل المأكولات المكشوفة.

وأهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها هي: (أن يؤمن، يعتز، يبرهن، يتصف، يحترم، يستخدم، يشكل، يثق، يصبر على، يثابر على، يقاوم، يعبر قولاً وفعلاً).

والشكل الآتي يوضح التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني



شكل (19) يوضح التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف الوجدانية

3. المجال النفسحركي المهاري (Psychomotor Domain)

ركز المربي بلوم على المجال المعرفي، وجاء كراثول ليهتم بالمجال الوجداني أو الانفعالي، أما سمبسون (Simpson) 1972 فاهتم بالمجال الثالث والأخير من الأهداف التعليمية وهو المجال النفسحركي أو المهاري.

ويشمل هذا المجال الأهداف التي تركز على المهارات الحركية التي تتطلب تآزراً وتناسقاً عضلياً وسمعياً وبصرياً.

لقد لجأ سمبسون إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي اتبعه بلوم عند قيامه بتصنيف مستويات أهداف المجال المعرفي، واتبعه كارثول عند قيامه بتصنيف مستويات أهداف المجال الوجداني، حيث صنف سمبسون أهداف هذا المجال على سبعة مستويات رتبت ترتيباً هرمياً إذ تبدأ بمستوى (الإدراك الحسي) الذي يعد أقل المستويات وتنتهي (بمستوى الإبداع والأصالة) الذي هو أعلى المستويات.

لقد حدد سمبسون المستويات السبعة بالآتي:

1. الإدراك الحسي أو الملاحظة أو التقليد.
2. الميل أو الاستعداد.
3. الاستجابة الموجهة.
4. الآلية الميكانيكية.
5. الاستجابة العلنية المعقدة.
6. التكييف أو التعديل.
7. الإبداع أو الأصالة.

ومستويات الأهداف المهارية المختلفة الواردة أدناه نجد في كل مستوى نوعاً أو أكثر من العمل أو السلوك أو النشاط.

1. مستوى الملاحظة أو التقليد أو الإدراك الحسي (Perception)

يمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال النفسحركي أو المهاري تعقيداً، ويركز الاهتمام هنا على إدراك الأشياء أو مشاهدة المهارات التي تقود إلى أداء المهارة الحركية فيما بعد:

م1: أن يتعرف الطالب على قصور زميله في ترتيب الأحداث التاريخية على الخط الزمنـي.
م2: أن يحدد المواد والأدوات اللازمة لرسم خريطة الدويلات الانفصالية عن الخلافة العباسية (في ضوء دراسته لتاريخ نهاية الحكم العباسي).
م3: أن يختار الألوان المناسبة لتحديد مواقع عواصم البلدان العربية على خارطة الوطن العربي.
م4: أن يحدد الأماكن المناسبة لعملية الوضوء.
م5: أن يكتشف الأدوات والمواد اللازمة لإجراء تجربة ما.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التـي يمكن استخدامها في الآتي: (أن يربط، يختار، يميز، يكتشف، يحدد، يتعرف، يفرق، يصف، يعزل).

2. مستوى الميل أو الاستعداد (Set):

يشير هذا المستوى إلى التهيئة والاستعداد لتأدية نشاط أو سلوك أو القيام بنوع معين من العمل، وقد تبين أن هذا المستوى يرتبط ارتباطاً قوياً بالمجال الوجداني ولكن في الحقيقة فإن الميل أو الرغبة هنا ترتبط في أداء المهارة الجسمية فيما بعد وليست الميل في القيام بتفكير وجداني يثير الأحاسيس أو العواطف أو المشاعر نحو قضية أو أمر ما. وترتبط نواتج التعلم في هذا المستوى باستعداد الطالب للقيام بنشاط حركي.

م1: أن يعرف الطالب سلسة خطوات رسم الخريطة الزمنية التاريخية.
م2: أن يبدي استعداداً لرسم خريطة الفتوحات الإسلامية أيام الدولة الأموية.
م3: أن يتطوع لرسم شكل يوضح ظاهرة المد والجزر.
م4: أن يستعد للمشاركة في أداء تجربة ما.
م5: أن يبدي استعداداً لعمل وسيلة تعليمية تتعلق بموضوع ما.

وأهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها هي:(أن يتطوع، يبرهن، يبدي، يرغب، يميل، يستعد، يباشر، يجيب).

3. مستوى الاستجابة الموجهة (Guided Response):

في هذا المستوى يتم التركيز على المراحل الأولى لتعلم المهارة الصعبة عن طريق المحاكاة والتقليد أي تكرار عمل يقوم به المعلم بالتجربة والخطأ، وهنا يبدأ الطالب في القيام بأداء المهارة عكس ما حدث في مستوى الإدراك الحسي ومستوى الميل والاستعداد إذ اقتصر دور الطالب على الموقف السلبي في أداء المهارة إلا أن المستويات الأولى التي سبق الحديث عنها تعد متطلباً ضرورياً مسبقاً لمستوى الاستجابة الموجهة، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على ما يقوم به الطالب فعلياً بأداء المراحل الأولى للمهارة الصعبة.

م1: أن يعرض الطالب سلسلة أجزاء جهاز (البارومتر) لقياس الضغط الجوي.

م2: أن يحاول الطالب تقليد الدور المسرحي الذي قام به زميله لتوضيح حياة الفيلسوف العربي المسلم الفارابي بعد مشاهدة الدور مسبقاً.

م3: أن يقلد معلمه في عمل خريطة لتوزيع الأقاليم المناخية للوطن العربي.

وأهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها هي: (أن يحاكي، يقلد، يجري، يحاول، يجرب، يعيد، يعرض).

4. مستوى الآلية الميكانيكية أو التعويد (Mechanism)

يهتم هذا المستوى بتأدية المهارة بثقة وبراعة حيث أصبحت المهارة معتادة ومألوفة ومعتمدة على التعليمات بدلاً من المشاهدة، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على أداء المهارات من مختلف الأنواع وبشكل آلي لا يثير التعب والجهد والعناء.

م1: أن يكتب الطالب نصف صفحة بصورة جيدة حول دور القائد خالد بن الوليد في فتوح الشام.

م2: أن يرسم خريطة الفتوحات الإسلامية لبلاد المغرب مع الشرح والتحليل.
م3: أن يقيس مقدار الضغط الجوي إذا ما توفرت له الأدوات اللازمة.
م4: أن يستخدم المعاجم اللغوية بشكل اعتيادي.
م5: أن يقيس الزوايا المختلفة بشكل دقيق.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التـي يمكن استخدامها وهي: (أن يقيس، يتعود، يرسم، يعمل، يعتاد، يؤدي، يحرك، يكتب، يقوم، يستخدم بدقة، يجيد، يزن بدقة).

5. مستوى الاستجابة العلنية المعقدة (Complex overt response)

يهتم هذا المستوى بتأدية المهارة بدقة وضبط وانسجام وتكون التأدية عادة بمعزل عن المضمون الأصلي، ويتم هنا التخلص من الغموض أو الحيرة أو الشك أو الخوف من أداء المهارة، وتؤكد نتائج التعلم في هذا المستوى على الأنشطة الحركية الدقيقة التنسيق أو التنظيم.

م1: أن يظهر الطالب براعة وقدرة في عمل نماذج تعليمية خاصة بالمواد الاجتماعية.
م2: أن ينظم معرضاً فنياً للخرائط التاريخية.
م3: أن يعمل نموذجاً يبين عمليات النحت النهري.
م4: أن يثبت مهارة في رسم الأشكال الهندسية.
م5: أن يثبت مهارة في إجراء التجارب العلمية.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التـي يمكن استخدامها وهي:(أن ينفذ، ينظم، يصنع، يثبت، يؤدي بمهارة، يرسم بدقة، يطبق، يظهر براعة، يقيس بسرعة ودقة).

6. مستوى التكييف أو التعديل (Adaptation)

يهتم هذا المستوى بالمهارات المطورة عن طريق التغيير والتعديل منها ما يتلاءم مع موقف جديد. وهنا يكون الطالب قد أتقن المهارة وتعرف على

دقائق الأمور فيها نتيجة ممارسته لها بدقة وسرعة عاليتين تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على إمكانية الآخرين، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على إمكانية الطالب في تعديل أنماط الحركة والمهارة لكي تتمشى مع المتطلبات الخاصة بها.

م1: أن يعدل الطالب من حجم الخريطة ليلائم حجم الورقة.

م2: أن ينقح الأشكال التوضيحية التي قام بإعدادها زملاؤه وتدور حول موضوع معين (إذا ما طلب منه ذلك).

م3: أن يعيد ترتيب الأحداث التاريخية على الخط الزمني التي وضعها زملاؤه (إذا ما طلب منه ذلك).

م4: ان يحكم على أداء زملائه.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها هي:(أن يتكيف، يعدل، يغير، ينقح، يعيد تنظيم أو ترتيب، يضيف).

7. مستوى الإبداع أو الأصالة (Origination)

في هذا المستوى يتم التركيز على إيجاد أنماط جديدة من الحركات تناسب وضعاً معيناً بحيث تصبح تأدية الحركات أو المهارة أكثر سهولة بجهد بدني وعقلي محدد، فبعد أداء الطالب للمهارة آلياً، تم تطبيقها بدقة وسرعة وإتقان، ثم الحكم على أداء مهارات غيره، فإنه يكون هنا قادراً على أن يبدع في القيام بمهارة أو أكثر عن طريق خبرته الدقيقة فيها، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على الإبداع المبني على مهارات متطورة بشكل عالٍ من الدقة.

م1: أن يضع الطالب قصة قصيرة عن أهمية الوحدة.

م2: أن يصمم صورة من خياله لاي شخصية تاريخية مرت به.

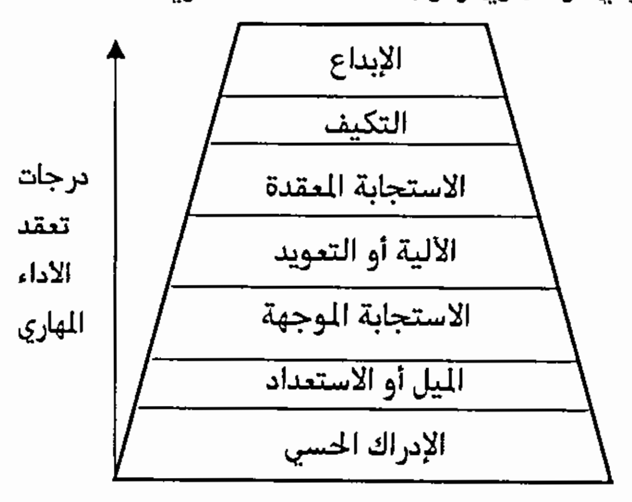
م3: أن يبدع في صنع لوحة كهربائية تبين أهم مشاريع الري والسدود في الوطن العربي.

م4: أن يصمم جرساً كهربائياً باستخدام مواد بسيطة غير مكلفة في إحدى موضوعات العلوم.

م5: أن يبتكر جهازاً بسيطاً باستخدام المواد المتوفرة في البيئة المحلية بدقة تامة.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها هي:
(أن يبدع، يقترح، يصمم، يبتكر، يركب، يؤلف، يعرض، يقدم، ينشئ، يجمع، يوجد).

والشكل الآتي يوضح التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف السلوكية في المجال النفسحركي أو المهاري ودرجات تعقد الأداء المهاري



شكل (20) يوضح التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف السلوكية النفسحركية (المهارية)

تطبيقات عملية

تدريب - 1 -

ميّز بين الغايات والتوقعات والنتائج

تدريب - 2 -

اكتب بأسلوبك الخاص تعريفاً لمفهوم الأهداف التدريسية (السلوكية)

تدريب - 3 -

إختر موضوعاً من موضوعات إحدى المواد الدراسية، ثم ضع له أهدافاً ممثلة:

1- للمستويات المعرفية بحسب تصنيف بلوم ما أمكن ذلك .
2- للمستويات الوجدانية (الانفعالية) بحسب تصنيف كراثول ما أمكن ذلك.
3- للمستويات النفسحركية (المهارية) بحسب تصنيف سمبسون ما أمكن ذلك .

تدريب - 4 -

ميّز حسب قدرتك على ذلك بين مستويات الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية

تدريب - 5 -

إليك فيما يلي بعض الأفعال، أنسب كل فعل إلى المجال الذي ينتمي إليه من المجالات الثلاثة المعرفية، الوجدانية (الانفعالية)، المهارية :

ينتبه، يصنع، يؤمن، يبدع، يعدد، يرغب، يقيم، يشارك

تدريب - 6 -

ميّز بين الأهداف التدريسية الموجهة للمعلم بوضع حرف (م) أمامها، وبين الأهداف الموجهة إلى الطالب بوضع حرف (ط) أمامها:

1- مساعدة الطلبة على فهم التاريخ الإسلامي.
2- تلخيص محاضرتين على السبورة أثناء سير الدرس.
3- يفرق بين ضريبة الخراج والجزية.
4- يذكر التاريخ الهجري لتحرير بلاد الشام من الروم البيزنطيين على يد العرب المحررين.
5- يرتب الأحداث التاريخية حسب تسلسلها على خط زمني.
6- يذكر تاريخ موقعة بدر.
7- يسمي قادة الجيش العربي الإسلامي في معركة اليرموك.
8- زيادة قدرة الطلبة على استيعاب المادة التاريخية.
9- يبين للطلبة كيفية استخدام الخريطة التاريخية.
10- يحدد أسباب انتصار القائد صلاح الدين الأيوبي في حروبه ضد الغزو الصليبي للأراضي العربية في فلسطين.
11- تنمية قدرة الطلبة على تذوق الفن المعماري العربي.
12- تنمية القيم الرئيسة لدى الطلبة.
13- يتعرف على موضوع الحضارة العربية في الأندلس.
14- يكتب خمسة أسطر يصف فيها شخصية الخليفة العادل عمر بن عبد العزيز.

تدريب - 7-

فيما يلي مجموعة من الأهداف التدريسية المعرفية تبين مستوياتها بوضع حرف(ذ) أمام الهدف في مستوى التذكر و(ف) أمام الهدف في مستوى الفهم و(ح) للتحليل و(ت) للتركيب و(ط) للتطبيق و(ق) للتقويم.

1- أن يقارن بين منطقة النبات الطبيعي الصحراوي وبين منطقة نبات البحر المتوسط من حيث سقوط الأمطار، ونوعية النبات الطبيعي.
2- أن يصمم خريطة تاريخية توضح تشكيل الخميس للجيش العربي الإسلامي.
3- يسمي قادة الجيش العربي الإسلامي في معركة اليرموك.
4- يعين موقع مدينة طرابلس الغرب على خارطة الجماهيرية العظمى.
5- يبين رأيه في جامعة الدول العربية.
6- يوضح أسباب فشل المسلمين في معركة أحد.

تدريب - 8 -

فيما يلي مجموعة من الأهداف بعضها جيد الصياغة وبعضها الآخر رديء الصياغة، ضع علامة (√) أمام الهدف الجيد وعلامة (×) أمام الهدف الرديء.

1. معرفة خلفاء الدول العربية الإسلامي. ( )
2. شرح المؤامرات الاستعمارية على البلدان العربية. ( )
3. ضرب مثال لعدالة الخليفة الراشدي عمر بن الخطاب ﷺ. ( )
4. فهم القوانين العراقية القديمة . ( )
5. يكتب في قائمة معارك التحرير في عهد الخلفاء الراشدين. ( )
6. يدون في قائمة أسماء الخلفاء في عصر الدولة العربية الأموية . ( )
7. يحدد موقع مدينة بابل الأثرية على خارطة العراق. ( )
8. التعرف على الحروب الصليبية. ( )
9. يعدد الفصول الأربعة. ( )
10. يوضح منجزات الدولة العربية الأموية في الأندلس. ( )
11. وصف المشكلات التـي تواجه الأمة العربية. ( )
12. يشرح المعلم أهداف قيام ثورة 1952 في مصر العربية. ( )
13. يوضح مفهوم المد والجزر. ( )

14. يفرق ما بين فترة الحكم الراشدي والأموي من حيث نظام الحكم. ( )
15. يتدرب على مهارة إعداد الخطوط الزمنية التاريخية. ( )
16. أن يحدد المعلم أهم مهارات إعداد الخطوط الزمنية التاريخية. ( )
17. يعلل أسباب نكسة العرب عام 1967 في حرب تحرير فلسطين. ( )
18. يستمتع بقراءة النصوص التاريخية الهادفة. ( )
19. الاستماع لشرح المعلم لطريقة معاملة العرب المثلى لأسرى الحروب التي خاضوها. ( )
20. إدراك أهمية التضامن العربي. ( )

مراجع الفصل الخامس

1- بلوم بنجامين وآخرون. نظام تصنيف الأهداف التربوية. ترجمة محمد محمود الخوالدة، صادق إبراهيم عوده، جده، دار الشروق، الكتابان 1 و 2، 1985.

2- حسن جعفر الخليفة. التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية. الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، البيضاء، منشورات جامعة عمر المختار، 1996.

3- فاطمة إبراهيم حميدة. الأهداف التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1987.

4- فؤاد سليمان قلادة. الأهداف التربوية والتقويم. القاهرة، دار المعارف، 1982.

5- محمد الدريج. التدريس الهادف. الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 1995.

6- نورمان جرونلند. الأهداف التعليمية وتحديدها السلوكي وتطبيقاتها، ترجمة أحمد خيري كاظم. القاهرة، دار النهضة العربية.

الفصـــل السادس

التخطيط في التدريـــــس

أولاً: مفهوم التخطيط في التدريس

ثانياً: أهمية التخطيط في التدريس

ثالثاً: أنواع التخطيط

1- الخطة السنوية.

2- الخطة الفصلية.

3- الخطة اليومية وعناصرها.

أهداف الفصل السادس

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

1. تعرف مفهوم التخطيط التدريسي.
2. تذكر أهمية التخطيط التدريسي.
3. تشخيص النتائج المترتبة عن عزوف بعض المعلمين عن وضع الخطط التدريسية.
4. تطبق عمليا إعداد خطة سنوية وافية لمقرر ما في مادة تخصصك.
5. تطبق عملياً إعداد خطة فصلية وافية لوحدة دراسية ما في مادة تخصصك.
6. تطبق عملياً إعداد خطة يومية لتدريس موضوع ما في مجال تخصصك.

من الخصائص الرئيسة لأي برنامج تعليمي أن تكون له خطة واضحة وجيدة سواء كان هذا البرنامج العام للمدرسة أو مقرراً في مادة دراسية أو وحدة تعليمية، أو درساً من الدروس اليومية.

إن التخطيط المسبق أساس أي نشاط تعليمي هادف، فهو مصدر توجيه العمل التعليمي والتربوي نحو ما تسعى إلى تحقيقه من أهداف ونتائج للتعلم المرغوب، وعلى أساسه يمكن تحديد واختيار المواقف التدريسية، فهو يؤدي دوراً بارزاً في تحديد واختيار طرائق التدريس والوسائل والمواد التعليمية وتنظيم محتويات وأنشطة التدريس والتعليم تنظيماً سليماً. إن عملية إعداد الخطط التدريسية بأنواعها المختلفة ليست بالعملية السهلة دائماً، إذ نلاحظ أن كثيراً من المعلمين يصادفون صعوبات في التخطيط الفعال لأنشطة تدريسهم لتحقيق أهداف ونتائج تعليمية أفضل. ومن البديهي أن الصعوبات تتفاوت في نوعيتها ودرجتها باختلاف ما يتوفر لدى المعلمين من معرفة وكفاية تمكنهم من إعداد الخطط التدريسية، فمن المعلمين من يضع الخطط في صورة رؤوس أقلام وبعضهم من يفصل بكتابتها، ومنهم من يعزف عن وضعها.

أولاً : مفهوم التخطيط في التدريس

يعد التدريس عملية معقدة لا يمكن أن تحقق نجاحات جيدة بمعزل عن التخطيط الجيد، كذلك يعد التخطيط بمثابة نقطة البدء المنطقية للعمل التدريسي، يتحمل المعلم مسؤولية رئيسة في التخطيط للمواد الدراسية التي يدرسها (سنوياً، وفصلياً، ويومياً) على أساس من الترتيب والتنظيم والرقابة.

ويعتقد بعضهم أن التخطيط في التدريس هو التفكير المنظم والمنسق والمسبق لما يعتزم المعلم القيام به مع طلبته من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة.

ويقصد به آخرون العملية الواعية التي يتم بموجبها اختيار أفضل طريق أو مسار للتصرف بما يكفل تحقيق هدف معين، وقد عرفه فريق آخر (ثالث) بأنه تصور المعلم المسبق للسبل والإجراءات التدريسية التي يسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف من أجل إنجاز الأهداف المحددة.

ثانياً : أهمية التخطيط في التدريس

إن عملية التدريس تتطلب تخطيطاً مسبقاً لكونه عملاً فنياً دقيقاً، وإن حاجة المعلم للخطة كحاجة المحامي إلى تخطيط وإعداد مرافعته أمام القضاء وحاجة المهندس إلى تخطيط مشروعاته. ويعد التخطيط نقطة البدء المنطقية للتدريس وإن إتقان المعلم للتخطيط يعني إجادته الكثير من المهارات التدريسية مثل تحليل محتوى المادة الدراسية وصياغة الأهداف التعليمية وإعداد الامتحانات التحريرية والشفوية ...وغيرها. وقد بيّن (Al Corn 1964) أن على المعلم أن يخطط لتدريسه وإلا فإنه سوف يندثر مهنياً. ويمكن إبراز أهمية تخطيط التدريس في الأمور التالية:

1. يجنب المعلم الإرباك وترك الأمور تحت رحمة الصدف وتمكنه من تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم الطلبة.
2. يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية الحرجة بثقة عالية وروح معنوية وتجنبه الوقوع بمشاكل محرجة.
3. يمكن المعلم من تحديد الأولويات في العمل.
4. يمكن المعلم من تحقيق الأهداف المنشودة وإعطاء الطلبة فرصة للوصول إليها.
5. يوجه جميع العناصر المؤثرة في المواقف التعليمية نحو الأهداف المخطط لها.

وعلى الرغم من أهمية التخطيط للتدريس، إلا أن بعض المعلمين يعزف عن وضعه معتبراً إياه مظهراً وشكلاً بلا مضمون مستندين في رأيهم

هذا على أساس أن الكتاب المدرسي الذي بين أيديهم خطة لهم، مثل هؤلاء قارئون للكتاب وليسوا مربين ويترتب على عملهم هذا نتائج سيئة منها :

1. أن طرائق تدريسهم تأتي ارتجالية وعفوية.
2. أن نشاطهم داخل الصف سيكون عفوياً غير مخطط له مما يعطل ويعرقل عملهم التدريسي.
3. يعتمدون على الكتاب المدرسي بصورة أساسية فتصبح المعلومات غايات مع أنها وسائل لتنمية جوانب مختلفة عند الطلبة.
4. يضطرون إلى السير وفق نسق واحد في التدريس لأن عملهم غير مخطط له، مما يجعل الدرس يتصف بالجمود وعدم التشويق والانتباه.

ثالثاً : أنواع التخطيط التدريسي

1 : الخطة السنوية :

وهي خطة بعيدة المدى يروم المعلم من ورائها تحقيق أهداف المقرر الدراسي خلال السنة الدراسية لصف معين أو مرحلة معينة.

وتعتمد الأهداف التربوية معياراً أساسياً لانتقاء المفردات والخبرات المراد تدريسها وهناك عدة نماذج لهذه الخطط من أبسطها توزيع مفردات المقرر على الأسابيع الدراسية في السنة.

وتنطوي الخطة السنوية على عناصر أساسية يصر التربويون على ضرورة توافرها، بعد ذكر المعلومات العامة التي تخص اسم المادة والمرحلة الدراسية والسنة الدراسية وبعدها تتدرج بالآتي:

1. أهداف تدريس المادة التي نروم وضع خطة سنوية لها، وهذه الأهداف يتضمنها عادة المنهج المدرسي لتلك المادة، أو في دليل المعلم، وإذا لم تتوفر تلك الأهداف -وهو ما يحدث عادةً -فعليك وضع أهداف تعليمية للمنهج، ويسعى منهج (مقرر) أي مادة من المواد الاجتماعية إلى تحقيق كثير من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

2. الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة لتنفيذ تلك الأهداف المقررة، وعادة تتنوع الطرائق والأساليب التدريسية وفقاً لطبيعة موضوعات المادة وأهداف تدريسها ومنها: الإلقاء، الاستقصاء، الاستقراء، حل المشكلات، المناقشة، استخدام الأحداث الجارية، الأسئلة الصفية، ربط تدريس الموضوعات بما يناسبها من موضوعات أخرى.
3. وسائل وتقنيات التعليم المناسبة لطبيعة موضوعات المادة وأهداف تدريسها ومنها: استخدام الخرائط، الأطالس، الكرة الأرضية، الصور، الأفلام، الشفافات وجهاز عرضها فوق الرأس (O.H.P)، الملخص السبوري، والخطوط واللوحات الزمنية التاريخية. وما هو متوافر في المدرسة وما هو متاح .
4. استخدام وسائل تقويم متنوعة تناسب طبيعة أهداف تدريس المادة وتغطي فترات زمنية متفرقة للحكم على مدى تحقيق أهداف تدريس المادة لدى الطلبة.
5. وضع جدول زمني لتدريس موضوعات المقرر ووحداته على أشهر العام الدراسي وهنا ينبغي مراعاة الآتي :
   أ. التسلسل المنطقي للموضوعات والوحدات.
   ب. تحديد فترة زمنية لدراسة كل موضوع أو وحدة بما يراعي تحقيق الأهداف التعليمية له، مع مراعاة حجم وخصائص الموضوع والوحدة بالإضافة إلى مراعاة خصائص نمو الطلبة.
   ج. مراعاة العطل الرسمية والمناسبات الوطنية والقومية والدينية ومواعيد الاختبارات التحريرية والشفهية.

وإليك المثال التالي للمخطط (خطة سنوية) لأي مادة من المواد المدرسية:

المعلومات العامة:

خطة سنوية لتدريس مادة ----------------------------------

لطلبة الصف--

للعام الدراسي --

1. أهداف تدريس المادة: يهدف تدريس هذه المادة إلى تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية كما يعكسها المقرر الدراسي.
2. الطرائق والأساليب التدريسية: استخدام ضروب متنوعة من الطرائق والأساليب التدريسية ومنها: الإلقاء، ....
3. وسائل وتقنيات التعليم: استخدام الملخص السبوري والخرائط.........
4. استخدام وسائل تقويم متنوعة منها: الاختبارات التحريرية والشفهية وكتابة التقارير وغيرها.
5.

	الأشهر	الموضوعات
الشهر الدراسي الأول	شهر .... من عام	1. موضوع 2. 3. 4.
الشهر الدراسي الثاني	شهر .... من عام	1. 2. 3. 4. اختبار تحريري
الشهر الدراسي الثالث	شهر .... من عام .... وجود عطلة في يوم .... بمناسبة	1. موضوع 2. اختبار شفهي 3. موضوع 4. موضوع

2 : الخطة الفصلية:

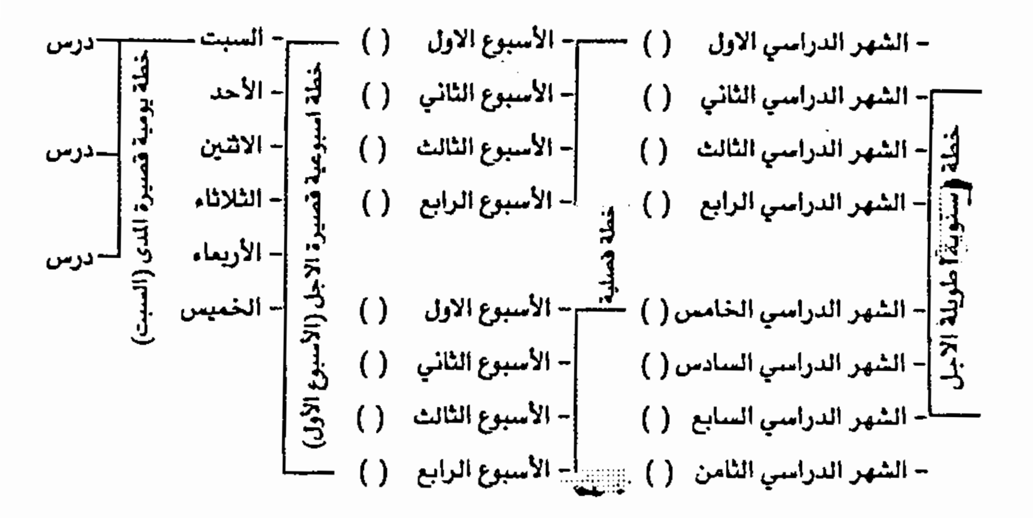
وهي خطة متوسطة المدى يخطط منها لإنجاز وحدات تعليمية خلال فصل دراسي (شهر أو شهرين....) وتوزع الموضوعات على مدار الأسابيع الأربعة للأشهر.

وتتضمن الخطة الفصلية العناصر نفسها للخطة السنوية ولكن لمدار فصل دراسي واحد يتكون من شهرين أو أكثر.

3 : الخطة اليومية:

وهي من الخطط القصيرة المدى التي يحتاج إليها المعلم في عمله اليومي لإنجاز نشاط تعليمي لدرس واحد.

شكل رقم (21) يمثل المخطط التوضيحي لأنواع التخطيط الدراسي



إن تخطيط الدروس اليومية هو ألف باء التدريس، وبخاصة للمعلم المبتدئ في المهنة، فضلاً عن أنها تعد من أهم واجباته ومسؤولياته اليومية في التدريس.

تستند الخطة اليومية للمواد المدرسية على تصور المعلم لما سيقوم به وطلبته (في حصة - درس- أو حصتين أو أكثر إذا اقتضى الامر) في المواقف التعليمية من إجراءات وأنشطة يمكن أن تحقق الأهداف التدريسية للحصة، مما يعطي الطلبة إحساساً بالإنجاز ومن ثم يزيد من دافعيتهم ورغبتهم في التعلم.

لا تختلف الخطة اليومية كثيراً عن الخطة التدريسية السنوية/ الفصلية من حيث عناصرها الأساسية لمكوناتها سوى ما تتضمنه من أهداف يمكن تحقيقها خلال فترة قصيرة نسبياً في حصة واحدة أو مجموعة حصص ومن خصائص هذه الأهداف أنها محددة وجزئية ويمكن ملاحظتها وقياسها في أثناء سير العملية التدريسية وتدعى مثل تلك الأهداف بالأهداف السلوكية للدرس.

يعد التخطيط للدروس اليومية من الكفايات المهنية المهمة لمختلف معلمي المواد التخصصية داخل المدرسة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية، ومن العوامل الأساسية في نجاح تدريسهم.

تعد الخطة اليومية من الخطط القصيرة المدى التي يضعها المعلم لحصة واحدة أو حصتين حسب المقتضيات لذلك ويعد التخطيط للتدريس اليومي من أهم أنواع الخطط التي يحتاج إليها المعلم لما لها من دور فعال في تسهيل عمله، وتسهل عليه عملية انتقاء الخبرات اللازمة والوسائل التعليمية المناسبة وتجعله على وعي تام بما يريد تحقيقه وتسهل عليه عملية التقويم وانتقاء أداته المناسبة.

تمتاز الخطة اليومية عن الخطط الأخرى (السنوية والفصلية) من حيث التفصيل والقرب من الواقع اليومي للتدريس، ومن حيث سهولة تنفيذ أهدافها خلال حصة واحدة أو حصتين، ويرى الكثير من التربويين أن نجاح المعلم في التدريس يتوقف على إعداده الخطط اليومية للدروس ويفضل أن تكون مكتوبة لا أن يعتمد وضعها في الذهن.

وقد أظهرت عدة دراسات تربوية ومنها دراسة الشيخ زاهر – 1981– أن الطلبة/ المعلمين الذين في مرحلة الإعداد يولون اهتماماً كبيراً لكفاية تخطيط الدرس ويعتبرونها الكفاية الأساسية لإعدادهم مهنياً، علماً أن هذه الكفاية مطلب أساسي لممارسة الطلبة / المعلمين التدريب العملي للتدريس في أثناء التطبيقات حيث يطالبون بها حتى وإن لم يقوموا بالتدريب عليها، فضلاً عن مطالبة المشرف التربوي للمعلم بها في أثناء الخدمة باستمرار، كما ويعتبرها مطلباً أساسياً لممارسة التدريس بنجاح، وفي دراسة عبد الرحمن وسليمان 1992 أكد معلمو المواد الاجتماعية أولوية وأهمية هذه الكفاية واعتبروها في مقدمة الكفايات المهنية الضرورية لمعلم المواد الاجتماعية.

وعلى الرغم من أهمية التخطيط اليومي للدروس للمعلم وجدوى وضعها إلا أن هذا لا يعني وضع مجموعة قواعد وقيود صارمة يلزم المعلم بحرفيتها، ثم تعطل إبداعات المعلم في عمله، بل هي مجرد دليل عملي يتضمن مجمل النشاطات والفعاليات التي يقوم بها المعلم وطلبته من أجل تحقيق أهداف الدرس.

إن التخطيط للدروس اليومية له اهميته ووظائفه في عملية التدريس، وهي كالأتي:

1. تساعد المعلم المبتدئ على الثقة بنفسه وثقة طلبته به، وعلى تجاوز الشعور بالقلق خلال الأداء التعليمي للدرس.
2. إن التخطيط اليومي للدروس يتيح للمعلم فرصة السير وفق إجراءات وفعاليات خطط لها وهذا بدوره يساعد على تسهيل عمليتي التعليم والتعلم لدى الطلبة، وتحمي المعلم من الارتجال والعشوائية في المواقف التعليمية المختلفة.
3. تعين المعلم في التعرف على الطرائق والأساليب ووسائل وتقنيات التعليم المؤدية إلى الاقتصاد في الجهد والوقت والإقلال من المحاولة والخطأ.

4. تساعد المعلم على أن يتعرف ويستعد لكافة التوقعات والاحتمالات ويتخذ التدابير المناسبة لها، فلا يفاجأ بعوامل وظروف لم يحسب لها حساباً في أثناء نشاطه التعليمي.
5. تعد سجلاً مكتوباً للمعلم يرجع إليه إذا نسي شيئاً في أثناء التدريس، وتذكره دوماً بالنقاط التي يريد تغطيتها، وما تمت تغطيته من النقاط.
6. يعتمد المشرفون التربويون والإداريون عليها في متابعة وتقويم عمل المعلم، إذ يعد المعلم الذي لا يهتم بالتخطيط لدروسه اليومية مقصراً في القيام بمهام وظيفته.
7. تنمي لدى المعلم روح النقد الذاتي من خلال مراجعته للخطط التدريسية بعد تنفيذها في الصف، وفي ضوء تلك المراجعة يحدد المعلم ما أنجز منها فعلاً في الصف والمعوقات والمشكلات التي صادفته في أثناء ذلك، وتشخيص جوانب القصور فيما درسه من الدروس.

إن المراجعة والتقويم الذاتي للخطط اليومية للدروس بمثابة تغذية راجعة يمكن استثمارها في تطوير الكفايات التعليمية للمعلم .

وتنطوي الخطة اليومية على عناصر أساسية من الضروري توافرها وهي :

1. **معلومات عامة حول الدرس:**

وتشمل عنوان الدرس والمادة والوحدة والصف والفصل والتاريخ. إن تثبيت تلك المعلومات في صدر خط الدرس لا يخلو من النفع والفائدة فهي تتيح للمعلم الرجوع إليها بيسر وسهولة متى رغب في ذلك بالإضافة إلى ما تفيده في تنظيم خطط الدروس اليومية.

2 . الأهداف التدريسية (السلوكية):

هنا يحدد المعلم الأهداف التـي يسعى لتحقيقها لدى الطلبة خلال تدريس الدرس اليومي، تستمد من طبيعة المحتوى التعليمي للدرس من جهة ومن الأهداف التعليمية للمادة المدرسية من جهة أخرى.

وتشكل الأهداف التدريسة الخاصة بالدرس المحور الأساسي الذي تدور حوله النشاطات والمواقف التعليمية الخاصة بالدرس، كما أنها تساعد في تنظيم التتابع الذي يدرس به المعلم.

3. اختيار مقدمة مناسبة للدرس:

تعد مقدمة (مدخل) الدرس عنصراً مهماً من عناصر الخطة اليومية، يذكرها المعلم في بداية خطته.

ويعد اختيار مقدمة مناسبة للتهيئة للدرس من وظائف المعلم المهمة لكونها مهارة أساسية من مهارات التخطيط للتدريس وعرضه.

أما ما يقصد بمقدمة الدرس: هو كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد التمهيد للدرس الجديد وتهيئة طلبته ذهنياً وجسمياً وانفعالياً لتلقي الدرس وقبوله والتفاعل المتواصل مع مختلف أطراف المواقف التعليمية.

وفي اختيار مقدمة مناسبة للدرس يخدم أغراضاً تعليمية عديدة منها:

أ. أنها تؤدي إلى تركيز انتباه الطلبة نحو الموضوع الذي يعتزم المعلم تدريسه بما يضمن اندماجهم في الأنشطة المدرسية.

ب. تمكن المعلم من توضيح أهداف درسه وأهمية دراسة الموضوع لطلبته من خلالها.

ج. أنها تؤدي إلى استثارة اهتمام الطلبة بالدرس الجديد لبدء خطوات لاحقة من النشاطات التعليمية بعد أن أوصلهم المعلم في حصة سابقة إلى نقطة معينة.

د. أنها تؤدي إلى توفير الاستمرارية في العملية التعليمية بين المادة التعليمية السابقة والجديدة.

كما تمكن من ربط الدرس الجديد بمواضيع سبق أن تعلمها الطلبة وبخبراتهم السابقة مما يقوي البنية المعرفية للمتعلم ويضمن الاستمرارية في العملية التعليمية مما يزيد معلوماته تماسكاً وترابطاً. وبهذا يثير ميل طلبته للدرس الجديد لأن الإنسان يميل بطبيعته إلى ما له علاقة سابقة بخبرته وينتبه إليها.

ولمقدمة الدرس صور مختلفة منها:

- استخدام المعلم خبرته الشخصية الناتجة من قراءاته أو اتصالاته وتوظيفها على نحو يثير اهتمام الطلبة ويشوقهم إلى الدرس وأنشطته.
- استخدام المعلم الأسئلة فتكون أجوبتها مقدمة للموضوع الجديد أو يضع المعلم أسئلة محددة لمراجعة الدرس السابق.
- استخدام الوسائل التعليمية كمقدمة مشوقة تثير اهتمام الطلبة للدروس، فقد يبدأ مدخل الدرس باستخدام إحدى الوسائل التالية: خارطة، شريط مرئي، صور، خريطة زمنية، أو مخطط يخص موضوع الدرس السابق.
- استخدام خصائص بيئة الطالب وما يحصل بها من مشكلات وأحداث وقضايا كمقدمة للدرس لربطها بموضوع الدرس.
- استخدام خبرات الطلبة السابقة أو التحدث عن موضوع سابق كمقدمة للدروس عن طريق الربط بينهم وبين الموضوع الجديد بما يهيئ للتعلم ويسهله.

وبأي شكل من أشكال الصور السابقة تكون المقدمة، يجب أن لا تكون مفتعلة وطويلة بل ينبغي أن تكون طبيعية ومدتها قصيرة لا تزيد عن خمس دقائق.

ولو حللت الصور الخمس لرأيت استخدام المعلم لها يتلخص في ثلاثة أنماط رئيسة هي:

النمط الأول: التوجيهي.
النمط الثاني: الانتقالي.
النمط الثالث: التقويمي.

أولاً: النمط التوجيهي:

تستخدم هذه المقدمة:

أ. بتوجيه المعلم طلبته إلى أهداف الدرس التي ينبغي بلوغها.

ب. بإعطاء المعلم لطلبته تصوراً عن الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس.

ج. يستخدمها المعلم كنقطة بدء لتوجيه انتباه طلبته لموضوع الدرس أو إثارة اهتمامهم به عن طريق استخدام نشاط أو حدث أو شخص أو شيء يعرف مسبقاً أنه موضع اهتمام طلبته أو أن لهم خبرة سابقة به.

ومن أمثلة تلك المقدمات ما يلي:

م1: كتابة المعلم لأهداف درسه في بداية الحصة على السبورة ومطالبته لهم بلوغها، فإن ذلك يقوم بتوجيه عملية تعليمهم وتعلمهم لأهداف معينة.

م2: محاولة استثمار المعلم لمشكلة أو قضية أو حدث يشغل اهتمام طلبته كمدخل طبيعي لدراسة موضوع في التاريخ أو الجغرافية لحدث أو قضية مثارة للجدل.

ثانياً: النمط الانتقالي:

يتصف هذا النمط من المقدمات بخصائص رئيسة هي:

أ. يستخدم أساساً لتوفير التحول المرن من مادة معلومة سبق دراستها إلى مادة جديدة عن طريق ربط الدرس السابق بالدرس الجديد أو ربط نشاط سابق بنشاط جديد.

ب. تعتمد تلك المقدمات اعتماداً كبيراً على استخدام الأمثلة التـي تصلح للقياس عليها.

ج. تعتمد تلك المقدمات على الأنشطة التـي يعرف أن طلبته يميلون إليها ومولعون بها ولهم خبرة فيها وبذلك يتحقق الانتقال التدريجي المنشود.

والمثال التالي يوضح عملية المقدمات الانتقالية:

م1: كأن يقوم المعلم باستخدام الخط الزمنـي أو الخرائط الزمنية التاريخية المعلومة والمألوفة من قبل طلبته من دروس سابقة في نشاط جديد لم يمارسوه من قبل كتوزيع أحداث تاريخية جديدة حسب تسلسل أحداثها على الخط الزمنـي.

ثالثاً: النمط التقويمي:

وتستخدم هذه المقدمة فيما يأتي:

أ. تقويم ما تم تعلمه سابقاً أو تكليفهم به قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة.

ب. يعتمد هذا النمط إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول الطالب وعلى الأمثلة التـي يقدمها الطالب لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية.

مثال: يوجه المعلم عدة أسئلة في بداية الدرس يختبر عن طريقها طلبته في مواضيع سابقة للموضوع الحالي كأن يسألهم عن السطح والمناخ، ويستخدم إجاباتهم كمدخل لموضوعه الجديد (النبات الطبيعي).

4. المحتوى التعليمي للدرس :

العنصر الآخر في الخطة اليومية للدرس هو المحتوى، إذ يشير المعلم هنا بإيـجاز إلى الحقائق والمفاهيم والافكار الاساسية في الدرس . وهناك عدة أشكال في تدوين محتوى الدرس تتوقف على أمرين :

- الأول يتمثل في تنظيم المحتوى التعليمي للدرس بشكل يتلاءم مع طبيعة الأهداف التدريسية التـي حددها المعلم .

- والثاني يتمثل بتنظيم المحتوى التعليمي للدرس بشكل يتلاءم مع أنشطة التعليم والتعلم التي ضمنت في الخطة .

فعلى سبيل **المثال** إذا قرر المعلم أن يشترك طلبته في نقاش الدرس فعليه عرض المحتوى التعليمي للدرس على شكل مجموعة من الأسئلة على إثارة الحوار والنقاش، أما إذا عزم على قضاء جانب من الدرس في الإلقاء والشرح، فإنه ينبغي أن يضمن خطة درسه أهم الأفكار والمعلومات التي سوف يغطيها، أما إذا رأى إمكانية استخدام عروض توضيحية للدرس أو جزء منه فذلك يتطلب وصفاً للإجراءات المتبعة في العرض بإيجاز سواء كان داخل الصف أو أحد المعامل والمختبرات .

وإضافة لما سبق ثمة مجموعة من الخصائص ينبغي أن تتوافر في عرض محتوى الدرس منها :

- أن يتلاءم مع خبرة ومستوى نضج الطلبة.
- أن تتصف الحقائق والمفاهيم التي ينطوي عليها محتوى الدرس بكونها متماسكة ومترابطة.
- يراعى مبدأ التتابع والاستمرار في اختيار وتنظيم عرض المحتوى.
- تراعى قابلية الطلبة فينبغي عدم إرهاقهم بأكثر مما يستطيعون متابعته واستيعابه خلال الوقت المخصص للحصة لأن ذلك يؤدي إلى الإقلال من ميل ودافعية طلبة الصف لمتابعة سير الدرس ومناقشة محتواه.
- مراعاة مبدأ التوازن في عرض المحتوى وتنظيمه وتقديمه، فلا تركز على جانب وتهمل جانباً آخر من محتوى الدرس.
- تأكيد مبدأ التكامل بين محتوى مادة ومحتوى المواد الدراسية الاخرى.
- تأكيد مبدأ إثارة اهتمام وانتباه الطلبة وتشويقهم لمحتوى الدرس عن طريق التمهيد لها أو استعمال معلومات الطلبة حول محتوى

الدرس، أو استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة ذات الارتباط بمحتوى الدرس، لأن ذلك يساعد على إثارة دوافع واهتمامات الطلبة لمحتوى ذلك الدرس واستقطاب اهتمامهم به.

5. طريقة أو طرائق التدريس:

تتضمن الخطة اليومية للدرس الطريقة والطرائق والأساليب التدريسية التي تستخدمها لمعالجة موضوع الدرس بإيجاز لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

وعلى المعلم أن يشير إلى الطريقة أو الطرائق التدريسية التي يتوقع استخدامها في أثناء سير الدرس، و أن يحدد الأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المختلفة في حصته، لأنها جميعها تشكل منظومة واحدة متداخلة ومتكاملة تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة التي تشكل معايير تقويم فاعلية التدريس ونتائجه.

ولتعلم عزيزي القارئ أن ليس هناك طريقة فضلى لتدريس الحقائق والمفاهيم والمشكلات التي يتضمنها منهج ما (مقرر) من مناهج المواد لمختلف المراحل الدراسية، وإنما هنالك عدة طرائق وأساليب تدريسية مختلفة ومتعددة يستخدم منها المعلم ما يتلاءم وطبيعة موضوع الدرس اليومي وأهدافه ومستوى نضج الطلبة وقدراتهم ومدى ازدحام محتوى منهج (مقرر) المواد الدراسية، بالإضافة إلى تأثير أوضاع المدرسة من حيث ازدحام الصفوف أو قاعة الدراسة بالطلبة وعدم توفر الإمكانيات من وسائل وتقنيات التعليم من معامل ومختبرات وجوانب الامتياز والضعف في إعداد المعلم على المستويين النظري والتطبيقي في اختيار طرائق وأساليب التدريس، لأن عدم توفر الأوضاع التعليمية المناسبة في المدرسة لاختيار طريقة ما وعدم تمكن المعلم من طريقة ما يختارها في التدريس يعرض المعلم للفشل الذريع أمام طلبته مما يفقده احترامه ومكانته بينهم.

ان اختيار طريقة أو طرائق تدريسية معينة يتضمنها المعلم في خطته اليومية يتعين عليه التنبه إلى العوامل الآتية:

- طبيعة الدرس، فإذا كان محتوى الدرس يتقبل النقاش والحوار وإبداء الرأي من الممكن استخدام طريقة المناقشة وإثارة الأسئلة المثيرة لتفكير الطلبة، أما إذا كان محتوى الدرس عبارة عن مشكلة مطروحة فمن المناسب استخدام طريقة حل المشكلات في تدريسه، أما إذا كان محتوى الدرس يتضمن مجموعة من حقائق ومعلومات محددة فمن الممكن استخدام الإلقاء والشرح.
- الأهداف التعليمية للدرس تحدد اختيار الطريقة أو الطرائق والأساليب التدريسية التـي تساعد على ترجمتها إلى الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتصميمات والنظريات التـي ينبغي أن تستوعب والاتجاهات والميول والقيم والمهارات التـي ينبغي أن تنمى. وهذا يعنـي أن طريقة التدريس هي أداة فعالة من أدوات تحقيق الأهداف التعليمية، فعلى سبيل المثال إذا كان معلم ما من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي يؤمن أن الهدف الرئيسي من تدريس موضوع ما من المواد هو مجرد اكتساب وحفظ الطلبة للمعلومات والحقائق والمفاهيم سيختلف في اختيار الطريقة أو الطرائق التـي يتبعها معلم عن معلم ثانٍ يهدف في تدريس موضوعات المواد إلى تحقيق أهداف تعليمية تتسم بالشمول والعمق من حيث المردود المعرفي، والوجداني، والمهاري، لذا فالأخير سيستخدم طرائق وأساليب تدريسية متنوعة ومتعددة بغية تنفيذ هذه الأهداف ومنها:

المناقشة - حل المشكلات - الاستقصاء - المحاضرة - كتابة التقارير - توجيه الأسئلة الصفية - تشجيع التعلم الذاتي للطلبة - الربط مع القضايا المعاصرة - العمل الميداني ..... وغيرها من الفعاليات والأنشطة التـي تهيئ فرصاً ومواقف

تعليمية من شأنها أن تحقق النمو الشامل والمتكامل للطلبة.

- مدى توفر الوسائل والتقنيات التعليمية من خرائط وأفلام ومطبوعات وكرات أرضية ونماذج وزيارات ورحلات علمية واللوحات والخطوط الزمنية وغيرها من الوسائل التعليمية التي تعدّ عاملاً مهماً في تحديد طرائق وأساليب التدريس. فمعلمو المدارس التي تفتقر لمثل تلك الوسائل والتقنيات يعتمدون في دروسهم على التعليم اللفظي القائم على الكمية المسموعة والمقروءة، باستثناء ما يمكن إنتاجه من طلبتهم أو بأنفسهم أو بمشاركتهم مع الطلبة. كما أن عدم إلمام بعض المعلمين بكفايات إعداد واستخدام وسائل وتقنيات التعليم قد يكون سبباً في توجههم نحو عملية التعليم والتعلم اللفظي وعزوفهم عن استخدام مثل هذه الوسائل في التعليم.
- طبيعة المناهج المدرسية من حيث سعة تفاصيل موضوعاتها ومدى تناسب هذه السعة مع الزمن المقرر لتدريسها من العوامل المهمة التي تؤثر في اختيار المعلم لطرائق التدريس، فالمعلم يضطر في استخدام طريقة الإلقاء في تدريس موضوعات منهج مزدحم بعدد كبير من الموضوعات بشكل لا يتناسب مع الزمن المخصص لتدريسه خلال السنة الدراسية.

  كما أن أسلوب تنظيم محتوى المنهج من العوامل المهمة التي تؤثر في اختيار المعلم لطرائق تدريسه، فالمنهج الذي يتضمن دراسة مشكلات اجتماعية واقتصادية وسكانية من الأجدى من الناحية التربوية تدريس هذه الموضوعات في ضوء طريقة حل المشكلات، والمنهج القائم على وحدات دراسية محددة لابد من استخدام منحنى الوحدات في تدريسه وهكذا.
- كفايات المعلم المهنية، فالمعلم الذي يمتلك القدرة على الأداء الناجح على الصعيدين النظري والتطبيقي يؤثر في اختياره لطرائق

تدريسه، إذ إن نجاح استخدام طريقة ما لحد كبير يتوقف على مدى تمكن المعلم من أدائها على نحو فعال و بجدٍ وعلى تحديد دوره ودور طلبته خلال عملية تعليم وتعلم موضوع الدرس.

إن تحديد المعلم المبدئي لطرائق التدريس في خطة الدرس لا يعني ضرورة الالتزام الحرفي بها، فقد يجد نفسه مضطراً إلى تعديل طريقته أو تغييرها، تبعاً لمستجدات الموقف التعليمي وما يتخلل من مشكلات غموض الموضوع الدراسي وعدم التمكن في استمرار تنفيذه بنفس الطريقة المقررة، مما يحدو بالمعلم إلى تغييرها بطريقة أخرى، وإن لم تكن قد ذكرت أصلاً في خطة الدرس.

6. الوسائل وتقنيات التعليم:

تمثل وسائل وتقنيات التعليم عنصراً مهماً من عناصر خطة الدرس، وينبغي أن تختار وتحدد بفهم ودراية وإدراك كامل للعلاقة بينها وبين موضوع الدرس وبشكل يثري المواقف التعليمية.

إن لوسائل وتقنيات التعليم أهمية كبرى في عمليتي التعليم والتعلم فهي تؤدي دوراً كبيراً في مساعدة المعلم في تأدية أعماله وتساعده على تحقيق أهداف التعليم، وتعينه في التقليل من استخدام التعليم اللفظي في التدريس، بالإضافة إلى أنها تزود الطلبة بالأساس المادي المحسوس لما يدرسونه من حقائق وأفكار وبذلك تكون عاملاً مساعداً في تثبيت الخبرات في ذهن الطلبة علاوة على توضيح المادة وتسهيل عملية فهمها، كما أنها تنمي بعض المهارات لدى الطلبة مثل مهارة قراءة الخرائط والملاحظة الفاحصة وغيرها من المهارات.

إن تحديد الوسائل التعليمية المختارة مرهون بعوامل متعددة منها ما يلي:

- الأهداف التدريسية للدرس تساعد في تحديد واختيار وسائل وتقنيات التعليم التي تساعد على توضيح وفهم العلاقات المكانية والزمنية والاجتماعية، وهذا يعني أن الوسائل التعليمية أداة فعالة في تحقيق

الكثير من الأهداف للمواد ومنها توضيح الكثير مما تنطوي عليه من معلومات ومفاهيم وتصميمات وعلاقات سببية.

- طبيعة المادة الدراسية، ففي تدريس موضوعات التاريخ الذي يعتبر سجلاً لأحداث الماضي وحضارته ويتضمن علاقات زمنية تاريخية، فمن المجدي استخدام الخرائط التاريخية بالإضافة إلى إمكانية استخدام الخطوط واللوحات الزمنية التي تساعد على إدراك العلاقات الزمنية بين الأحداث التاريخية، كما يمكن استخدام الرحلات والزيارات للمناطق الأثرية التاريخية لتوفير الخبرة الحسية الملموسة واستخدام الأفلام والأطالس التاريخية وغيرها.أما تدريس الموضوعات الجغرافية التي تهتم بدراسة وتوزيع الظواهر الطبيعية والبشرية وتحليل العلاقات الطبيعية والبشرية وتحليل العلاقات بين الظواهر المكانية فمن المجدي استخدام الخرائط الجغرافية والكرات الأرضية والرحلات العلمية والأفلام والصور لتوضيح وفهم العلاقات المكانية .... وهكذا بالنسبة لبقية المواد الدراسية.
- فضلاً عما ينبغي من أن يرتبط اختيار الوسيلة ارتباطاً وثيقاً ومباشراً بموضوع التدريس في مادة ما وبمستويات الطلبة وقدراتهم العقلية.
- توافر الوسائل التعليمية في المدرسة وإمكانية استخدامها داخل الفصل الدراسي، وإمكانية إعدادها من قبل المعلم نفسه أو طلبته أو بمشاركته مع الطلبة.
- مواصفات الوسيلة التعليمية من حيث الحداثة والجدة والموضوعية ومراعاة الشروط الفنية الجيدة للوسائل التعليمية.

و تشترك وسائل وتقنيات التعليم جميعها في مبادئ الاستخدام داخل الفصل الدراسي أو القاعة الدراسية، والتي تتلخص بالآتي:

- استخدام الوسيلة المناسبة عند الحاجة إلى عرض المعلومات المعتمد عليها سواء أكانت في مقدمة الدرس أم في أثنائه أو عند التقديم.
- وضع الوسيلة في مكان مناسب بشكل يسهل عملية الرؤية والمتابعة من قبل جميع طلبة الفصل الدراسي وبدون إعاقة الرؤية لأي منهم.
- رفع الوسيلة حال انتهاء الغرض من استعمالها، لمنع تشتيت انتباه الطلبة، ولا مانع من بقائها طوال الدرس إذا كانت تخدم أغراضه منذ البداية حتى النهاية.
- الاحتفاظ بوسائل وتقنيات التعليم في أماكن آمنة ونظيفة وبشكل يسهل الحصول عليها عند الحاجة.

7. أساليب التقويم اليومي في الدرس:

في هذا الجانب من الخطة يحاول المعلم تقويم درسه باستخدام عدد من أساليب التقويم التي تتصل بأهداف الدرس والوقوف على مدى تحقيق كل واحد منها.

وقد يتم التقويم بوسائل متعددة من أهمها:

- ملاحظة أداء الطلبة بالنشاطات المختلفة وتسجيلها في سجل الملاحظات الخاص بالمعلم. ومن تلك النشاطات الملاحظة نورد بعض الأمثلة:

- مساهمة الطلبة في النقاش الذي يتم حول موضوع الدرس ومحتواه.
- مساهمتهم في تلخيص تحريري وسريع لنقاط الدرس المهمة حسب المحاور المسجلة على السبورة.
- إنجازهم رسم خريطة في كراساتهم الخاصة خلال الدقائق الأخيرة من الدرس، وقيام المعلم بالتجول بين طلبته لملاحظتهم. وعند انتهائهم يعرض أفضل ثلاثة رسوم مع عبارات المدح والتشجيع.
- ملاحظة مساهمتهم بجمع بعض الصور والأشكال والخرائط المتعلقة بالدرس ولصقها في دفاترهم وكتابة تعليقات مناسبة تحتها (سبق أن كلفهم بها المعلم في درس سابق).

- تكليف الطلبة بحل بعض التمارين الموجودة في نهاية الفصل معتمدين بذلك على خبرتهم السابقة بالموضوع.
- تقويم قدرات الطلبة على استخدام الخرائط بفاعلية.
- الإيضاحات التي يستخدمها الطلبة حول الخرائط والرسوم أو مشاهدة فلم ....إلخ.

□ الأسئلة التي يعدها المعلم ضمن خطة الدرس، ثم يوجهها لطلبته في أثناء سير الدرس للكشف عن مستويات النمو المختلفة لطلبته منها:

1-ما يكشف عن مشاعرهم أو ميولهم إزاء قضايا معينة من الدرس أو فيما له علاقة به.

مثل يشترك الطلبة في الإجابة عن السؤال المحوري التالي:

س. أذكر الأسباب التي تجعلكم تفخرون وتعتزون بيوم 23 يوليو عام 1952 (على أن لا يكون الجواب موجوداً في موضوع الدرس الخاص بتاريخ مصر الحديث).

2-ما يكشف عن القدرات الحركية أو اللغوية.

مثل: يشترك الطلبة جميعاً في الإجابة عن السؤال التالي تحريرياً:

س: يرسم كل منكم خلال الثلاث دقائق الأخيرة من درسنا هذا ظاهرة نسيم البر والبحر.

3-ما يكشف عن المستوى المعرفي للطلبة، ولقد حاول الكثير من التربويين وصف الأنماط المعرفية وحددوا لها فئات تندرج تحتها أسئلة المعلم، منها ما يتطلب مستويات دنيا في التفكير وأسئلة تتطلب مستويات عليا في التفكير.

إن هذا العنصر مهم جداً وأساسي بخطة الدرس اليومية لأنه يمدالمعلم بتفاصيل ومعلومات من خلال استخدام أساليب التقويم المختلفة في صورة تغذية راجعة (Feed back) للإفادة منها في تطوير أساليب تدريسه.

7. الغلق (الإغلاق):

هو كل ما يقوله أو يفعله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة، لغرض مساعدة الطلبة على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم، إن ما يقوم به المعلم من نشاط لإنهاء تدريس درسه أو مفهوم أو وحدة منه، يتخذ صوراً متعددة منها:

1- *غلق المراجعة:* ويستخدم بتلخيص ما تم عرضه، حينما يقوم المعلم بذكر أبرز المحاور أو النقاط أو المعلومات أو المفاهيم التي سبق ان عرضت أثناء سير الدرس.
2- *غلق الربط:* ويستخدم في ربط ما تم عرضه بمعارف سابقة، أو ربط المعلومات التي سبق التعرض لها بمعلومات مستقبلية أو موضوع جديد أو تنظيم في موضوع بحث.
3- *غلق التطبيق:* ويستخدم حينما يطلب المعلم من طلبته تطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة تتيح الفرصة للممارسة.
4- *غلق التقويم:* ويستخدم في طرح الأسئلة التلخيصية حينما يوزع المعلم مجموعة من الأسئلة الهدف منها تلخيص درس اليوم ومراجعته على شكل أسئلة تطرح على الطلبة.

8 . تحديد الواجب المنزلي أو التعيين المنزلي:

ويتضمن هذا الجانب من الخطة الإشارة إلى تحضير الدرس القادم والواجبات التي يقوم بها الطلبة خارج الفصل الدراسي.

وقد خصص موضوع لاحق للوقوف على تفاصيل هذا العنصر.

ما ذكر هو أهم العناصر الأساسية للتخطيط اليومي للدرس ولكن بعضهم قد يضيف إليه وقد يحذف منه بعض العناصر وفقاً لخبرته في التدريس. ومهما يكن من أمر فإن تلك العناصر موجهات تساعد في

التدريس بالإمكان تعديلها أو الإضافة إليها أو حذف منها بكل يسر ومرونة، ثم لا يمكن بأي شكل من الأشكال أن تكون قيداً على فكر وابتكار المعلم .

أما كيفية تسجيل الخطة في كراسة التحضير والشكلية المناسبة لها، فلا توجد كيفية وشكلية واحدة، فللمعلم الحرية في اختيار الشكل الذي يناسب درسه وأهدافه وطرائق تدريسه المختارة.

وفيما يلي عرض لبعض النماذج أو الأشكال المقترحة لخطة الدرس:

المادة:	الموضوع:...........................
الصف:...........................	الشعبة:...........................
المدرسة:...........................	التاريخ: ....

1. أهداف الدرس: ....

2.وسائل وتقنيات التعليم: ....

3.طريقة التدريس: ....

4. عرض محتوى الدرس : المقدمة: ....

الشرح: ....

الخاتمة : ....

5. أساليب التقويم الختامي: ....

6. الواجب البيتـي :...

شكل رقم (22) نموذج لخطة درس يقوم على الإلقاء

المادة: ....   المـوضوع: ....

الصـف: ....   الشعبة: ....

المدرسة: ....   التاريخ: ....

أهداف الدرس: ....

خطوات عرض المشكلة: ....

1. إبراز موضوع المشكلة الحقيقي: ....

2. تحديد المشكلة: ....

3. جمع الحقائق والمعلومات: ....

4. التوصل إلى الفرضيات والحلول: ....

5. اختبار صحة الفرضيات والحلول: ....

6. الوصول إلى النتائج: ....

7. تطبيق النتائج: ....

شكل رقم (23) نموذج لخطة درس يقوم على حل المشكلات

المادة:	الموضوع:........................
الصف:......................	الشعبة: ....
المدرسة:......................	التاريخ: ....

أهداف الدرس: ....

خطوات المناقشة: ....

إثارة تفكير الطلبة حول الموضوع: ....

1. طرح سؤال (1): ....

إتاحة فرصة للإجابة: (انتظار) ....

إتاحة فرصة للمناقشة والحوار: (إجابة)...................................

تقييم وجهات النظر والأفكار المطروحة:....................................

تشجيع الرجوع إلى مصادر المعلومات:......................................

2. طرح سؤال (2):....... ....

إتاحة فرصة للإجابة: (انتظار)...

إتاحة فرصة للمناقشة والحوار: (إجابة)....................................

تقييم وجهات النظر والأفكار المطروحة:.....................................

الاستنتاج:...................................... ....

شكل رقم (24) نموذج لخطة درس يقوم على المناقشة

المادة:	الموضوع: ....
الصف:	الشعبة: ....
المدرسة:	التاريخ: ....

أولاً- التخطيط للوحدة:

1. تحديد أهمية ونطاق الوحدة: ....

2. تحديد أهداف الوحدة: ....

ثانياً- عرض الوحدة:

1. تقديم الوحدة للطلبة :...

2. تقييم خطة عمل للسير في دراسة الوحدة :...................................

3. تنفيذ خطة العمل بتوجيه المعلم:...

4. تقويم العمل :...

5.الاستنتاج:...

شكل رقم (25) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الوحدات

المادة:	الموضوع: ....
الصف:	الشعبة: ....
المدرسة:	التاريخ: ....

1.موضوع المشروع: إعداد مسرحية عن هزيمة المغول أو الصليبيين أو نابليون بونابرت من مصر

2. أهداف المشروع: ....

3. وضع خطة العمل : ....

4. تنفيذ المشروع :...

5. الحكم على النتائج: ....

6.الاستنتاج ....

شكل رقم (26) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة المشروعات أو العمل التعليمي

المادة: .... الموضوع: ....

الصف: .... الشعبة: ....

المدرسة: .... التاريخ: ....

1. أهداف الدرس: ....

2. العرض: ....

- عرض الحقائق الجزئية ....
- المقارنة والربط بين الحقائق ....
- التعميم ....
- التطبيق ....

3. الاستنتاج ....

شكل رقم (27) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الاستقراء

المادة: .... الموضوع: ....

الصف: .... الشعبة: ....

المدرسة: .... التاريخ: ....

1. أهداف الدرس: ....
2. تحديد المشكلة أو السؤال: ....
3. وضع الفرضيات والحلول المقترحة :..............................
4. اختبار صحة الفرضيات والحلول :................................
5. الاستنتاج:..
6. تطبيق الاستنتاجات والتعليمات في مواقف جديدة :...................

شكل رقم (28) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الاستقصاء

المادة: .... الموضوع: .... الصف: .... الشعبة: .... المدرسة: .... التاريخ: ....
أهداف الدرس: .... خطوات التعليم: .... 1. تحديد محاور العمل: .... 2. تقسيم الأعمال: .... 3. التوجيه والإشراف على الأعمال: .... 4. مناقشة الأعمال: .... 5. تقويم الأعمال: .... الاستنتاج : ....

شكل رقم (29) نموذج لخطة تقوم على مبدأ التعليم الفردي للطلبة

تطبيقات عملية

تدريب - 1 -

ماذا يجب أن تتضمن الخطة اليومية للدرس من عناصر سير التدريسات داخل الفصل الدراسي؟

تدريب - 2 -

حدد ثلاثة من الأسس التي يستند إليها المعلم في اختيار الوسيلة التعليمية :

تدريب - 3 -

اعمل خطة يومية لإحدى موضوعات مادة تخصصك متكاملة العناصر .

تدريب - 4 -

أذكر نوع المقدمة المستخدمة في المواقف التعليمية التالية:

1. كان موضوع درسك موضوع تاريخ فلسطين الحديث، وأردت أن تبدأ درسك بحدثٍ جارٍ على مستوى الساحة العربية.
   ما نمط المقدمة المستخدمة:.....................
2. كان موضوع درسك عن الحرب العالمية الثانية، ونويت أن تبدأ درسك باستخدام صور تعكس مآسي شعوب العالم وويلاتهم من تلك الحرب..
   ما نمط المقدمة المستخدمة:.....................
3. كنت تدرس في دروس سابقة موضوع الخلفاء الراشدين واليوم تريد أن تخصص جزءاً من وقتك لمراجعة هذا الموضوع لتتأكد من قدرة

طلبتك على تذكر أسماء الخلفاء الراشدين (رضي الله عنهم) حسب الترتيب السليم لتوليهم شؤون الحكم.

ما نمط المقدمة المستخدمة:.....................

4. كنت تدرس أحد الموضوعات التي تتعلق بالاستعمار الأوربي لإحدى البلدان العربية، وتريد أن تبدأ درسك بتوجيه عدة أسئلة تختبر فيها طلبتك بمواضيع سابقة للموضوع الحالي كأن تسألهم عن الاتفاقيات السرية للمستعمرين.

ما نمط المقدمة المستخدمة:.....................

5. استخدام معلم التاريخ للخرائط التاريخية المعلومة والمألوفة من قبل الطلبة في نشاط جديد لم يمارسوه من قبل كوضع خريطة تخطيطية تنظيمية للهيكل الإداري في الدولة العربية الأموية.

ما نمط المقدمة المستخدمة:.....................

6. إذا كان موضوع درسك عن المياه في الوطن العربي، وتريد أن تبدأ درسك بداية صحيحة.

ما نمط المقدمة المستخدمة:.....................

مراجع الفصل السادس

1- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد. التدريس الفعال. القاهرة، عالم الكتب ، 1985.

2- جابر عبد الحميد جابر وآخرون. مهارات التدريس. القاهرة، دار النهضة العربية ، 1986.

3- روبرت ريتشي. التخطيط للتدريس. ترجمة محمد راضي المفتي وزينب علي. القاهرة ، 1982.

4- عايش زيتون. أساليب تدريس العلوم. عمان، دار الشروق، 1996.

5- عبد الله الأمين النعمي. طرق التدريس العامة. مصراته، دار الجماهيرية للنشر، 1993.

6- عزت جرادات وآخرون. التدريس الفعال. ط3، عمان، 1984.

الفصـــل السابع

الوسائل التعليمية في التدريـــــس

أولاً: مفهوم الوسائل التعليمية

ثانياً: دور الوسائل التعليمية في التدريس

ثالثاً: تصنيف الوسائل التعليمية

1- تصنيف (ادجار ديل).

2- تصنيف (دونكان).

3- تصنيف (حمدان).

4- تصنيف خليل عزيز وتركي البيرماني.

رابعاً : معايير الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية في التدريس

خامساً : قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية في التدريس

أهداف الفصل السابع

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك:

1. تحديد مفهوم الوسائل التعليمية.
2. تحديد علاقة الوسائل التعليمية بتكنولوجية التعليم.
3. تحديد دور الوسائل التعليمية في التدريس.
4. التعرف على التصنيفات المتنوعة للوسائل التعليمية.
5. التعرف على أنواع الوسائل التعليمية.
6. اكتساب مهارة اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لمعايير الاختيار.
7. اكتساب مهارة استخدام الوسائل التعليمية في ضوء قواعد وشروط الاستخدام.

إن المعلم الذي يعتمد على الكلمة في التدريس يؤكد على الحفظ والاستظهار دون الفهم وإدراك المعاني والتفسير والتعليل من جانب المتعلمين مما يؤدي إلى سهولة نسيان المعلومات والمعارف .

ولهذا كان على المعلم ضرورة استخدام وسائل وأدوات وأجهزة تعين على فهم الحقائق وتوضيحها للمتعلمين مما يجعل تعلم المواد إيجابياً والتدريس فعالاً .

أولاً : مفهوم الوسائل التعليمية :

لقد أورد الأدب التربوي العديد من التسميات التي تندرج تحت تسمية الوسائل التعليمية والتي مرت بمراحل تطويرية عديدة منها :

وسائل الإيضاح – الوسائل المعينة – الوسائل التعليمية – الوسائل السمعية – الوسائل البصرية – الوسائل السمعية والبصرية – التقنيات التربوية وأحدثها تسمية تكنولوجية التعليم والتي تشكل الوسائل التعليمية من أجهزة وأدوات ومواد جزءاً منها ومرحلة من مراحل تطور المفهوم .

إن تكنولوجية التعليم بمعناها الشامل تضم مجموعة الطرائق والمواد والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة ضمن إطار منظومة التدريس والتي تسعى لتحقيق الأهداف المرجوة في التدريس وبدرجة عالية من الفاعلية.

وإن تكنولوجية التعليم هي ثمرة أفادت العملية التربوية والتعليمية من نتاج التقدم العلمي والتقني الذي شهده العالم في أواخر القرن العشرين في شتى ميادين الحياة .

إن الإفادة من تكنولوجية التعليم لا يعد غاية في حد ذاته بل أدوات ووسائل تعليمية تساعد على تحقيق عمليتي التعليم والتعلم بشكل أجدى نفعاً، وتحقيق الأهداف المرجوة بدرجة عالية من الفعالية المتوخاة .

كما إن للوسائل التعليمية أهمية كبرى في تدريس مختلف المقررات والمواد الدراسية على مختلف مراحل الدراسة وتنبثق أهميتها من الفوائد الناجمة من استخدامها والآثار القيمة من نواتج الاستخدام في تثبيت الافكار والمعلومات والمعارف في أذهان المتعلمين ومقاومة النسيان .

إن الوسائل التعليمية على جميع أنواعها متاحة، ومن الممكن توفيرها في مختلف مراحل الدراسة إذا ما توفرت الإمكانيات المادية والبشرية لتوفيرها .

إن استخدام الوسائل التعليمية في مراحل الدراسة المختلفة لا يمكن أن ينفصل عن استراتيجيات التدريس بل يعد حلقة مهمة من سلسلة تتابع إجراءات وأساليب التدريس الخاضعة للتخطيط والتنفيذ والتقويم في مدى تحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقاً بدقة .

ثانياً : دور الوسائل التعليمية في التدريس :

تتجلى قيمة الوسائل التعليمية في تدريس مختلف المقررات الدراسية – المواد الدراسية – من خلال المؤشرات الآتيــة :

1- توفر الأساس المادي المحسوس لما يدرسه المتعلم من حقائق وأفكار .
2- إن تقديم الخبرات بشكل محسوس وملموس يجعلها أثبت أثراً في ذهن المتعلم .
3- اشراك أكثر من حاسة في عمليتـي التعليم والتعلم .
4- تساهم في إزالة ما يعتري المواد التعليمية من عموم وإبهام وصعوبة.
5- تساهم في إثارة الرغبة بالاستطلاع في نفوس المتعلمين للكشف عن المعرفة .
6- تساعد على تنمية روح الملاحظة والمتابعة لدى المتعلمين كما تزودهم بخبرات جديدة ومباشرة .
7- تنمي الكثير من المهارات المعرفية والحركية والوجدانية مثل القدرة على رسم الخرائط، والقدرة على تمثيل الواقع برموز ومصطلحات، وإدراك العلاقات ما بين الواقع والرموز والمصطلحات الموجودة في الخريطة ... وغيرها، وتنمية الإدراك الحسي المباشر للظواهر والأشياء، كما تنمي الحس الزمنـي والمكاني والتصويري والوصفي

والتحليلي والاستنتاجي والتقويمي، وتنمي حب التعاون والاعتماد على النفس .

ثالثاً : تصنيف الوسائل التعليمية :

لقد تم تصنيف الوسائل التعليمية من قبل العديد من التربويين حسب معايير مختلفة منها :

1- حسب طريقة الحصول عليها وهنا تنقسم الوسائل التعليمية إلى قسمين هما :
   - مواد جاهزة - مواد مصنعة
2- حسب نوعية العرض وهنا تنقسم الوسائل التعليمية إلى قسمين :
   - وسائل يتم عرضها ضوئياً - وسائل لا تعرض ضوئياً
3- حسب مخاطبة الحواس
   وهنا تنقسم الوسائل إلى عدة أقسام هي :
   - وسائل سمعية - وسائل بصرية - وسائل سمعية وبصرية - وسائل ملموسة .
4- حسب الخبرات
   وهنا تنقسم الوسائل إلى عدة أقسام موزعة حسب الخبرات التي يمكن أن يمر بها المتعلم أثناء عمليتي التعليم والتعلم .

وسنعرض بعضاً من هذه التصنيفات لأخذ فكرة مختصرة عن كل تصنيف والمعيار المستند عليه ومنها :

- تصنيف (ادجار ديل)

صنف العالم ديل الوسائل التعليمية على أساس الخبرات التي يمكن أن يمر بها المتعلم أثناء عمليتي التعليم والتعلم، وضمن هذا التصنيف بمخروط الخبرة إذ وضع في أسفل المخروط الوسائل التعليمية الحقيقية التي تزود المتعلمين بخبرات واقعية مباشرة، ثم تلاها بالعينات والنماذج الحقيقية

المصنوعة المكبرة والمصغرة لكونها تزود المتعلمين بخبرات شبه واقعية، ثم تدرج في تصنيفه للوسائل التعليمية من المحسوس إلى المجرد حيث وصل إلى الكلمة الملفوظة في أعلى المخروط والشكل (30) يمثل مخروط الخبرة لـ (ادجار ديل) .

الرموز المجردة
اللفظية المسموعة
الرموز المرئية
خبرات
مجردة

التسجيلات الصوتية - الراديو
المذياع والصور الثابتة
أفلام الصور المتحركة
التلفزيون التعليمي
(وسائل سمعية بصرية)
المعارض والمتاحف
خبرات
شبه
حسية

الزيارات الميدانية
العروض العملية
الألعاب والتمثيل والمشاهدة
الخبرات شبه الواقعية
الخبرات الواقعية المباشرة
خبرات
حسية

- **تصنيف (دونكان)**

اما العالم دونكان فقد قسم الوسائل التعليمية حسب عدة معايير منهـا :

- انخفاض التكاليف وارتفاعها.
- سهولة توفيرها.
- خصوصية أو عمومية استعمالها .
- سهولة استعمالها في التعليم.
- عدد المتعلمين المستفيدين منها .

والشكل الآتي يشير إلى تصنيف دونكان السباعي للوسائل وتكنولوجية التعليم ويشير السهم على الجانب الأيمن من التصنيف الذي يتجه إلى الاسفل إلى ارتفاع التكلفة وصعوبة التوفير والعمومية كلما اتجهنا إلى الاسفل من التصنيف، والعكس صحيح في السهم على الجانب الأيسر الذي يتجه إلى الاعلى مما يشير إلى انخفاض التكلفة وسهولة التوفير والخصوصية كلما اتجهنا إلى الاعلى من التصنيف .

<table dir="rtl">
<tr><th>معايير التصنيف</th><th>الوسائل التعليمية</th><th>معايير التصنيف</th></tr>
<tr><td rowspan="7">ارتفاع التكاليف- صعوبة التوفير- العمومية- حجم المتعلمين ↓</td><td>المذكرات المكتوبة- النشرات- الصور المطبوعة</td><td rowspan="7">↑ انخفاض التكاليف- سهولة التوفير- الخصوصية- سهولة الاستعمال</td></tr>
<tr><td>المعروضات الحائطية والعينات والنماذج والسبورة</td></tr>
<tr><td>المواد التعليمية المطبوعة مثل الكتب المقروءة على اختلاف أنواعها</td></tr>
<tr><td>التسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية</td></tr>
<tr><td>الشرائح وأفلام الصور الثابتة والشفافيات فوق الرأس</td></tr>
<tr><td>الأفلام الصامتة المسموعة، وأفلام الصور المتحركة</td></tr>
<tr><td>المواد التعليمية المبرمجة آلياً- الفيديو تيب البرامج التلفزيونية الحية-أنظمة الكمبيوتر التعليمية- الإذاعة المسموعة- الإذاعة المرئية (التلفزيون)</td></tr>
</table>

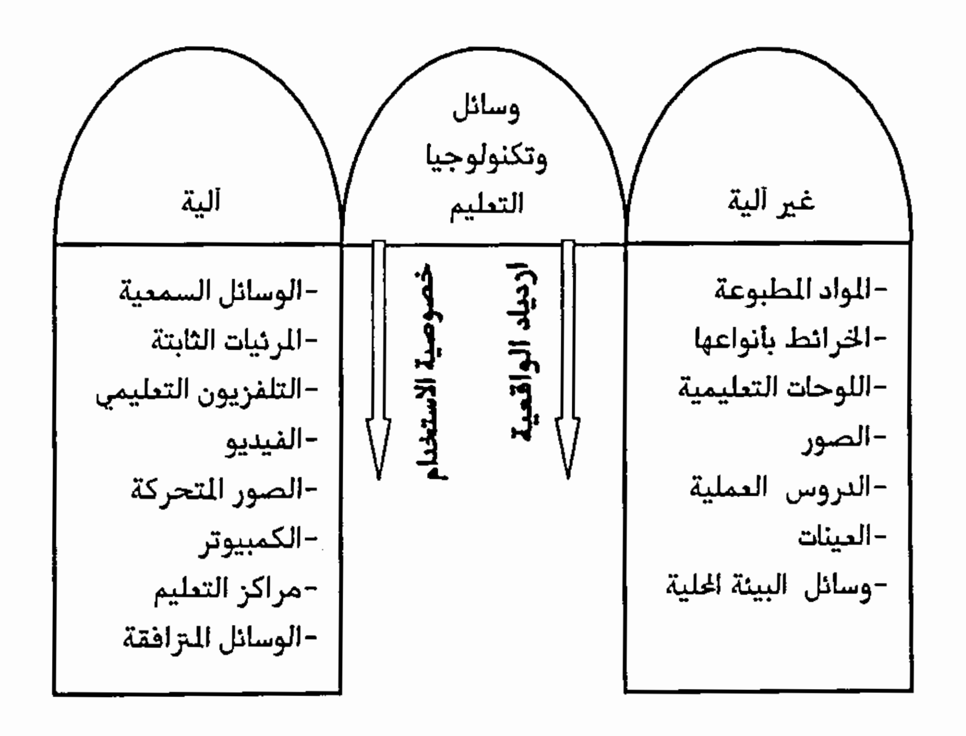
الشكل (31) يبيّن تصنيف دونكان السباعي لوسائل وتكنولوجية التعليم

- **تصنيف حمدان :**

صنف عالم التربية العربية محمد زياد حمدان الوسائل التعليمية إلى صنفين وهمـا :

1- وسائل تعليمية غير آلية : والتـي يمكن استخدامها في تنفيذ عمليتـي التعليم والتعلم في داخل مدارسنا .

2- وسائل تعليمية آلية : وهي وسائل تحتاج إلى الآلية في عرضها وتحتاج إلى إمكانية معينة للإفادة منها في مدارسنا، ويوضح الشكل ذلك.



الشكل (32) يبيّن تصنيف حمدان الثنائي لوسائل وتكنولوجية التعليم

- تصنيف خليل عزيز وتركي البيرماني :

صنف خليل عزيز وتركي البيرماني الوسائل التعليمية إلى خمسة أصناف وفق ثلاثة معايير هـــي :

1. نوع الحواس المستثمرة في تلقي المحتوى التعليمي من الوسيلة التعليمية .
2. درجة واقعية الوسيلة التعليمية.
3. طبيعة عرض الوسيلة التعليمية، ضمن آلية الأجهزة أو دونها.

وتم تصنيف الوسائل التعليمية وفقاً لذلك على النحو الآتـــي :

ت	فئة الوسيلة التعليميـــة	أنواعهـــــا
1	الوسائل الإيضاحية اللفظية	الشرح، القصص، التشبيه، والمقارنة، ذكر أحداث ووقائع التاريخ
2	وسائل تطبيقية مصحوبة بمشاهدة	سفرات – رحلات – تجارب – تمثيليات – مختبرات عملية– مهرجانات – معارض
3	الوسائل الإيضاحية البصرية	ا – مخططات ورسوم– خرائط ورسوم ب – مجسمات ونماذج – خرائط مجسمة – لوحات – عينات جـ – تقنيات بصرية– شرائح – صور
4	وسائل إيضاحية وتقنيات سمعية	مكبرات الصوت – الإذاعة – الهاتف – التسجيل
5	وسائل أو تقنيات سمعية بصرية	مسرح – تمثيليات – الجهاز المسجل المرئي والناطق – الفيديو – الجهاز المرئي –التلفاز – الدمى المتحركة

شكل (33) يمثل تصنيف خليل عزيز وتركي البيرماني للتقنيات التربوية

ومع تعدد تصنيف الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية نميل إلى تصنيفها كما يلـــي :

1. وسائل التقنية العمليـــة .
2. الوسائل الميدانيـــة .
3. الوسائل المبرمجـــة .
4. الوسائل المرئية المجـــردة .
5. الوسائل اللفظيـــة .

1- وسائل التقنية العمليـــة :

ويمكن أن يدخل ضمن هذا النوع كل ما يتعلق باكتساب الخبرة عن طريق الحركة والعمل والحواس المختلفة، وتشمـــل :

- الخبرات العملية والمشاغل .
- التجارب المعملية .
- التمثيليات والألعاب التعليمية .
- الحلقات الدراسية .
- الوحدات النسقية أو المجمعات التعليمية .
- الحقائب التعليمية .
- التعليم المبرمج .
- استخدامات الكمبيوتر والحاسب الآلي ..... وغيرها .

أما عن أهمية استخدامها في التدريس فنستطيع ان نلخصه بالنقاط الآتيـــة :

- تتيح الفرصة الإيجابية لمشاركة المتعلم في عمليتـي التعليم والتعلم أو بمعنى آخر تفسح المجال للمتعلم بالمشاركة الفعالة مما يكون دوره إيجابياً سواء كان في التدريس الجماعي أو الفريقي أو الفردي .

- تساعد على تكوين الانطباعات الواقعية الصادقة لدى المتعلمين فضلاً عن أن ما يتم تعلمه بالعمل أفضل من تعلمه باي وسيلة أخرى .
- إتاحة الفرصة للمتعلمين في اكتساب الخبرات المباشرة .
- تقدم متغيرات متعددة ومتفاوتة وبما تتلاءم مع مختلف القدرات والاستعدادات .
- تساعد في اكتساب المتعلمين مهارات الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات .
- تتيح الفرصة للمتعلم بالاحتكاك بالواقع وتفاصيله .
- يستخدم في البعض منها أسلوب التعلم الذاتي كما في الحقائب التعليمية والوحدات النسقية والتعليم المبرمج واستخدام الكمبيوتر.

2 الوسائل الميدانيــة :

ويدخل ضمن هذا النوع الوسائل التـي تكسب الخبرة من البيئة المحيطة وتشمــل :

- الزيارات العلمية الميدانية .
- مشاهدة المعارض.
- مشاهدة المتاحف .
- مهرجانات – مؤتمرات.
- النماذج – والعيّنات.

أما عن أهمية استخدامها في التدريس فنستطيع أن نلخصه بالنقاط الآتيــة :

- تخرج المتعلم خارج جدران الفصل الدراسي بقصد المشاهدة لتثبيت المعلومات المتعلقة بالموضوع الذي سبق دراسته أو الذي يفترض دراسته لاحقاً .
- تكسر الملل في نفوس المتعلمين وتزيد الميل والرغبة في الدراسة .

- تتيح الفرصة للمتعلمين بجمع المعلومات والحقائق من البيئة الواقعية كزيارة مصنع الألبان أو متحف للآثار القديمة .
- تستخدم كمدخل للتدريس وذلك بعد اتفاق المتعلمين ومعلمهم بعد مناقشة محتويات الوحدة القادمة في الدراسة أو الموضوع القادم باستهلال دراسته بزيارة أو رحلة ما ذات علاقة بالموضوع .
- تساعد في تكوين صورة صحيحة للمدركات في أذهان المتعلمين يعجز اللفظ عن تصويرها .
- تتيح الفرصة للاتصال بالبيئة ومصادرها والخروج إليها والاتصال بها عن طريق وسائل الدراسة الميدانية .
- تتيح الفرصة لإيجابية المتعلمين عن طريق إشراكهم في التنظيم والتحديد في جوانب الأنشطة المرافقة لتلك الوسائل .

3 – الوسائل المبرمجـــة :

ويدخل ضمن هذا النوع الوسائل التعليمية الجاهزة التي تكسب الخبرة عن طريق عرضها بأجهزة خاصة لكل منها وهـــي :

- وسائل سمعية بصرية متحركة: الجهاز المرئي (التلفاز) – التسجيل المرئي (الفيديو)- الافلام المتحركة الناطقة – الدمى المتحركة الناطقة – الصور الشفافة المصحوبة بشرح مسجل.
- وسائل سمعية بصرية ثابتة : الافلام الثابتة المرفقة بأشرطة صوتية
- وسائل بصرية : الشفافيات – الشرائح – الصور المعتمة (الفانوس السحري) – الافلام الثابتة.
- وسائل سمعية : الإذاعة والتسجيلات الصوتية ومختبرات اللغة.

أما عن أهمية استخدامها بالتدريس فنستطيع أن نلخصه بالنقاط الآتيـــة :

- توفر للمتعلم خبرات بديلة عن الخبرات الواقعية التي لا يستطيع ان يمر بها المتعلم لأسباب عديدة .
- تهيئ للمتعلم مواقف مشابهة أو مماثلة أو حتى مطابقة للموقف التعليمي .
- تتيح الفرصة لتدريس الكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم والنظريات في وقت قصير بالاستفادة من وسائل التطوير والتقدم العلمي في إنتاج الأجهزة والبرامج التعليمية .
- تُخصب خبرات المعلمين والمتعلمين بالأجهزة والبرامج التعليمية .
- تسهل عمليتي التعليم والتعلم بتذليل صعوبات ومعوقات الأمور الغامضة التي لا يستطيع المتعلم إدارتها عن طريق الوسائل اللفظية.
- تكون مدركات عقلية إما سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية واضحة للوحدة الدراسية أو الموضوع الدراسي مما يفضي إلى إطالة مدة التذكر .
- تثير شوق المتعلمين ورغبتهم في التعلم لأن ما يعرض يتصف بإشراك أكثر من حاسة، فضلاً عن أنه يعكس الواقع الحي لما يراد توضيحه.
- تزويد المتعلمين بالكثير من الخبرات التي توضح الأفكار والمعاني مع مراعاة ربطها ببيئة المتعلم مما يجعلها أكثر واقعية مما توفره الكلمة المقروءة أو المنطوقة .

4- الوسائل المرئيـة المجـردة :

ويدخل ضمن هذا النوع كل ما يقدم الخبرة عن طريق العرض دون السمع أو الصوت أو استخدام الأجهزة ويمكن أن تشمـل :

الصور – الخرائط بأنواعها – اللوحات التعليمية بأنواعها – الرسوم – المطبوعات من كتب ومجلات ومصورات – النشرات الجدارية – الرسوم الكاريكاتيرية ...... وغيرها .

أما أهمية استخدامها في التدريس فيمكن تلخيصه بالآتــي :

- تنمية ميول المتعلمين نحو الاطلاع وتعميق فهمهم من مصادر مختلفة تساعد على تنمية القدرة على المقارنة والتحليل والتفسير والفهم .
- تتيح الفرصة أمام المتعلمين للتعرف على المعلومات والأحداث التـي لم يعالجها الكتاب المدرسي .
- لا تكلف الكثير من الكلفة المادية أو القابلية الإبداعية والجهد .
- استخدام هذه الوسائل يجعل فهم المواد لدى المتعلمين أمراً سهلاً وميسوراً لأنها تختلف عن كيفية عرض الموضوعات عبر الكتاب المدرسي .
- تتيح الفرصة لربط ما يورد من معلومات في الكتاب المدرسي .
- تساعد على تركيز الكثير من المعلومات وتجعلها أكثر وضوحاً وأقرب إلى الفهم فهي عامل من عوامل توفير الوقت والجهد .
- تساعد على إثارة اهتمام المتعلمين وانتباههم لمحتوى الدرس مما ينمي الرغبة للدراسة والتتبع وتغنـي المتعلم عن الاستظهار الذي لا مبرر له.
- سهولة توفيرها واستخدامها مما يتيح إمكانية الإفادة منها بشكل واسع لتساعد على إدراك الحقائق والمعلومات والأفكار وتحل في ذهن المتعلم كل الرؤية الحقيقية أو المشاهدة العينية أو الممارسة العملية .
- تتيح الفرصة لإشراك المتعلم في إعداد بعض الوسائل وبتوجيه المعلم مما يساعد على تنمية العديد من المهارات الحركية وعلى التعاون والاعتماد على النفس .

5 – الوسائل اللفظيــة :

ويدخل ضمن هذا النوع كل ما يتعلق باستخدام التعبير اللفظي فقط .. ويمكن أن تشمل :

الشرح – إعطاء الأمثلة – ذكر الوقائع والحوادث – الوصف التشبيه وعقد المقارنات – العروض العملية .

إن استخدام الوسائل اللفظية في التدريس أمر ضروري وذلك لأن :

- الكلمة المقروءة والمنطوقة لا غنى عنها في عملية التدريس لأنها توضح الكثير من المعاني والألفاظ والأفكار التي لا يمكن توصيلها إلا عن طريق الاتصال اللفظي .
- إن استخدام الوسائل اللفظية مطلب ضروري في عملية التفاعل والتفاهم ما بين المعلم والمتعلم في كثير من المواقف والموضوعات .
- تعد الوسائل اللفظية أمر ضروري في توضيح ودعم الكثير من الوسائل الميدانية والبصرية والمجردة المستخدمة في عملية التدريس .
- إن استخدام الوسائل اللفظية توفير للجهد والتكاليف والقابلية الإبداعية .

إلا أن الإسراف في استخدام الوسائل اللفظية في التدريس دون دعمها بإحدى أنواع الوسائل التعليمية يؤدي إلى :

أ. إثارة الملل في نفوس المتعلمين مما يعيق عمليتي التعليم والتعلم .

ب. ان لفظية التدريس ظاهرة خطيرة جداً بالنسبة للفرد والمجتمع، لأنها تعرقل تكوين صور عقلية للأفكار والمدركات والمعلومات، لذا يصبح تعلم الكلمات والرموز جوفاء لا معنى لها .

- لا توفر الخبرة الحسية للمتعلم في نقل الأفكار والمعلومات مما تشجع على الحفظ الآلي والترديد دون فهم أو اقتناع مما يؤدي إلى سرعة النسيان .

الشكل (34) يمثل المخطط المتدرج لتصنيف الوسائل التعليمية حسب نوعية الخبرة المكتسبة وطريقة العرض من الأدنى إلى الأعلى

ت	فئة الوسيلة وطريقة العرض	أنـــواعها	طريق الخبـرة
5	وسائل التقنية العملية	5 - الوسائل التقنية العملية: المختبرات - الحلقات الدراسية - الألعاب - الخبرات العملية والمشاغل - التجارب - التعليم المبرمج - استخدامات الكمبيوتر - المجمعات التعليمية ... وغيرها	تؤكد على السمع والبصر والخبرة الواقعية مع العمل والنشاط الذاتي
4	وسائل ميدانية	4 - الوسائل الميدانية : رحلات- زيارات - معارض- متاحف- عينات – نماذج.. وغيرها	تؤكد على السمع والبصر والخبرة الواقعية
3	وسائل مبرمجة	3 – الوسائل المبرمجة : وسائل سمعية وبصرية متحركة – وسائل سمعية وبصرية ثابتة - وسائل بصرية – وسائل سمعية (تلفزيون - الأفلام المتحركة والثابتة- المذياع.... وغيرها)	تؤكد على السمع أوالبصر أو السمع والبصر
2	وسائل مرئية مجردة	2 - الوسائل المرئية المجردة : خرائط – لوحات رسوم – مطبوعات – نشرات - صور	تؤكد على العرض البصري
1	وسائل لفظية	1 – الوسائل اللفظية : شرح – قصص - أمثلة - عروض عملية ... وغيرها	تؤكد على السمع

رابعاً : معايير الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية في عملية التدريس

عند إعداد المعلم لخطة الدرس اليومي، يجب أن تكون هذه الخطة متكاملة العناصر من حيث يتم تحديد المادة الدراسية، الأهداف، طريقة التدريس وأساليبه وأنشطته، وأساليب القياس والتقويم، كما يجب تحديد الوسائل التعليمية اللازمة وفق معايير الاستخدام الفعال والتي ترتبط بالآتـي:

1- توافق الوسيلة مع الأهداف العامة والسلوكية .
2- ملاءمة الوسيلة لطبيعة المادة التعليمية المعطاة، بحيث تشكل جزءاً أساسياً منها .
3- أن تحوي الوسيلة مقومات الوسيلة التعليمية الجيدة من حيث صحة المحتوى والدقة العلمية والوضوح وسهولة الاستخدام والإخراج الجيد والمناسبة للتطور العلمي والتكنولوجي، وان يكون فيها عنصر التشويق والجذب وإثارة الاهتمام وخالية من التشويش والاكتظاظ بالمعلومات والمعارف بشكل يعيق العملية التعليمية .
4- أن تكون مناسبة للعمر الزمنـي والعقلي للمتعلمين، فضلاً عن ملاءمتها لقدراتهم وخبراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم .
5- يراعى في الاختيار والإعداد قلة التكاليف .
6- يراعى في حجمها ومساحتها وصوتها مناسبة إعداد المتعلمين .
7- يراعى في اختيار الوسيلة واستخدامها توفير الجهد والوقت .
8- يراعى في الاختيار زيادة قدرة المتعلم على التأمل والملاحظة والتفكير العلمي والإبداع .
9- استخدام الوسيلة التعليمية المناسبة لعرض المعلومات اعتماداً على طبيعة الإمكانيات المادية المتوافرة .

10-مراعاة إمكانية توفير ما هو ضروري من الوسائل التعليمية غير المتوافرة والأخذ بمبادئ اشتراك المتعلمين في العمل والإنتاج بقدر المستطاع وحسب القابليات والظروف .

11-أن تكون الوسيلة التعليمية أداة مكملة للتدريس ولا تحتل في حد ذاتها مواقف تعليمية تامة، وهي ليست خبرات وانما هي وسائل للحصول على أنواع الخبرات، وهي ليست غاية بحد ذاتها وانما وسيلة لتحقيق الغاية .

12-التعرف على مبادئ وأسس وقواعد استخدام وتشغيل وإعداد وتنفيذ الوسيلة التعليمية .

13-اعتماد نتائج التطبيق العملي التجريبي لاستخدام وتشغيل وإعداد وتنفيذ الوسيلة التعليمية ومعرفة تأثيرها على المتعلمين.

خامساً : قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية في التدريس

إن استخدام الوسائل التعليمية أصبح اليوم عنصراً ملماً للعديد من العناصر الاخرى في العملية التعليمية مثل المنهج والأهداف واستراتيجية التدريس والتقويم .

ولكي نحصل على أكبر فائدة من استخدام أية وسيلة تعليمية لابد من اتباع المعلم مجموعة من القواعد العامة التـي تكون الخطة العامة للاستخدام والتـي تشمل المراحل الآتيــة :

أولاً : مرحلة الإعداد للعرض أو الاستخدام :

في هذه المرحلة يجب على المعلم اتباع مجموعة من الخطوات نلخصها بالآتــي :

أ : اختيار الوسيلة التعليمية :

إن اختيار الوسيلة التعليمية الملائمة لمحتوى موضوع الدرس وأهدافه، والتأكد من جودتها وصلاحيتها وتجريبها وعمل خطة لاستخدامها، وإن كانت تحتاج إلى جهاز يجب التأكد من صلاحيته .

ب : إعداد المكان المناسب :

إن عملية اختيار المكان المناسب وتهيئتهِ لا تقل أهمية عن اختيار الوسيلة وتجريبها، وذلك من حيث الموقع الذي يمكّن جميع المتعلمين من المشاهدة، ومن حيث مراعاة الظروف المحيطة باستخدام الوسيلة من إضاءة وتعميم وتهوية وطريقة الوضع والعرض بالشكل الذي يؤدي إلى زيادة الفائدة المرجوة من استخدام الوسيلة التعليمية .

جـ : وضع خطة للعرض أو الاستخدام :

لكي لا يرتبك المعلم في استخدام الوسيلة التعليمية لذا لا بد من وضع خطة للعرض أو الاستخدام يراعى فيها توفير الوسائل والأدوات والمواد والأجهزة قبل البدء في الدرس في مكان الاستخدام الذي قد يكون الفصل نفسه أو المختبر أو صالة عرض، وتنسيقها وترتيبها وتهيئتها للعرض، وتحديد الوقت المناسب للعرض ونمط التنظيم في التدريس فقد يكون جماعياً أو فردياً أو فريقياً، وإعداد بعض الأسئلة المتصلة بموضوع استخدام الوسيلة، وتحديد الأنشطة الاخرى المستخدمة من قبل المعلم والمتعلم، وتهيئة أذهان المتعلمين عن موضوع الوسيلة المستخدمة والاطلاع عليها قبل الاستخدام، وإعطاؤهم فكرة موجزة عن مضمونها والغرض من استخدامها لكي لا يشغل المتعلمون أنفسهم بملامح الوسيلة عند الاستخدام في التدريس مثل شكلها أو لونها أو طريقة تشغيلها أو فكرتها، والتي قد تبعدهم عن الأهداف الحقيقية من أجل الاستخدام .

ثانياً : مرحلة العرض أو الاستخدام :

من الضروري مراعاة المعلم لخطة الاستخدام التـي وضعها لتحقيق فعالية التدريس، وفي هذه المرحلة يقوم بعدة خطوات منهـا :

أ. التأكد من ملاءمة الظروف الطبيعية داخل الفصل الدراسي أو مكان العرض لغرض عرض الوسيلة بشكل فعال، وهنا يجب الانتباه إلى طبيعة الاضاءة والتعميم ووضوح الصوت ومقاعد الدارسين وراحتهم .

ب. إعطاء التوجيهات الواضحة للمتعلم في كيفية التفاعل مع الوسيلة التعليمية ودوره في عمليتـي التعليم والتعلم، على أن يكون الغرض من الاستخدام واضحاً في ذهنه .

ج. إتاحة الفرصة لمشاركة المتعلم الإيجابية في استخدام الوسيلة التعليمية فهو الذي يجيب على الأسئلة المُعدة من قبل المعلم، وإتاحة الفرصة للتعليق والمناقشة على ما يشاهدونه، ويساهم في فحص وتشغيل بعض الأجهزة والأدوات، ويكتشف المحتويات المعرفية في الوسيلة التعليمية ويحددها ويناقش فيها ... مثل تحديد مواقع إنتاج الكبريت في الوطن العربي أو تحديد دور أفراد الأسرة الواحدة في فلم يمثل الحياة الاجتماعية الأسرية .

د. توفير فرص التفاعل ما بين المتعلمين والوسيلة التعليمية وما بين المتعلمين والمعلم مثل، مشاهدة المتعلم للفلم المعد كوسيلة تعليمية والإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة به أو تلخيص فكرة الفلم أو الاستفسار عما يراه، أو القيام بفحص الأجهزة والأدوات التـي تساعد على استخدام الوسيلة التعليمية، أو إجراء التجارب للإجابة عن بعض الأسئلة أو المشكلات التـي تعرضت لها عملية استخدام الوسيلة التعليمية في أثناء التدريس، أو الاستفسار عن المظاهر المعروضة في خريطة أو مصور أو أي شيء آخر .

هـ. مراعاة استخدام الوسيلة التعليمية بشكل متكامل مع باقي المواد التعليمية لتحقيق الأهداف العامة والسلوكية بشكل أكثر فعالية، فعلى المعلم تحديد وقت استخدام الوسيلة في أثناء سير الدرس وبشكل يتكامل مع باقي المواد، فمثلاً بعد مشاهدة فلم تاريخي يتطلب الأمر استخدام خارطة تاريخية لتحديد مواقع الأحداث أو قراءة نص من مرجع تاريخي أو كتاب .... وهكذا .

و. مراعاة شروط استخدام كل وسيلة تعليمية من حيث وقت ومكان العرض، ووقوف المعلم وجلوس المتعلمين، والتأثير والتعليق والصمت، والتشغيل والغلق، وإثارة الدافعية والتعزيز والتوضيح والمناقشة .

ز. تنظيم وقت المناقشة وتوجيه الأسئلة للمتعلمين والإجابة عن استفساراتهم عند استخدام الوسيلة التعليمية وبالشكل الذي يساعدهم على إدراك العلاقة بين الوسيلة التعليمية وموضوع الدرس والخبرات السابقة وفقاً للأوقات الملائمة في العرض أو الاستخدام .

ثالثاً : مرحلة ما بعد العرض أو الاستخدام :

لا تقل المرحلة التي تلي عرض أو استخدام الوسيلة أهمية عن المراحل الأخرى لمعرفة أثر الوسيلة في عمليتي التعليم والتعلم ومدى تحقيقها للأهداف المتوخاة من الاستخدام، وتتضمن هذه المرحلة عدة خطوات منها :

أ. تحديد ما تحقق من الأهداف نتيجة عرض أو استخدام الوسيلة التعليمية، وقد تكون هذه الأهداف معرفية أو مهارية أو انفعالية، عن طريق اتباع بعض المعايير والأساليب التي حددها المعلم في خطة درسهِ .

ب. التعرف على نواحي النجاح أو القوة ونواحي الإخفاق أو الضعف في عرض أو استخدام الوسيلة التعليمية ووضع التفسيرات الممكنة للكشف عن الأسباب .

ج. إتاحة الفرصة للنقاش والإجابة عن أسئلة المعلم المعدة في الخطوات السابقة، والإجابة عن استفسارات المتعلمين في التفسير والتحليل والمقارنة لإضافة أفكار جديدة .

د. تقويم الوسيلة التعليمية المستخدمة وفق أسس علمية واضحة توضح من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتيـة :

- هل استخدام الوسيلة التعليمية زاد من فهم المتعلمين لموضوع الدرس ؟
- هل المعلومات التـي قدمتها سليمة من الناحية العلمية وصادقة ومطابقة للواقع ؟
- هل حققت الوسيلة التعليمية الأهداف التـي من أجلها اختيرت واستخدمت ضمن التدريس؟
- هل أعطت الوسيلة التعليمية صورة واضحة وحقيقة عن المادة الدراسية والأحداث التـي عرضتها ؟
- هل الوسيلة التعليمية ملاءمة لمستوى نضج المتعلمين من حيث عمرهم الزمنـي والعقلي وقدراتهم وخبراتهم وميولهم ؟

ه. المتابعة: قد تعالج وسيلة تعليمية ما بعض جوانب الموضوع الدراسي وليس كله، مما يبعث على التساؤل عند المتعلمين مما يثير رغبتهم في البحث والاستقصاء، أو أن يقوم المعلم بطرح أسئلة وقضايا بينه وبين المتعلمين بشكل يولد عندهم الحافز للبحث عن مصادر أخرى للمعرفة قد يكون إجراء تجربة، أو كتابة تقرير، أو مشاهدة البيئة المحلية أو عرض مسرحية أو فلم تعليمي أو

الاستماع إلى برنامج إذاعي أو مسجل، أو التيلم بزيارات أو رحلات، مما يؤدي إلى زيادة خبرات المتعلمين.

وقد يلجأ المعلم بعد العرض أو استخدام الوسيلة التعليمية إلى تقسيم الفصل إلى مجموعات تتولى كل منها إحدى الأعمال المكملة لجمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بمادة الوسيلة، وبعد أن تنتهي المجموعات من عملها يجتمع الفصل لمناقشة ما توصلت إليه كل مجموعة وربط المعارف بعضها ببعض مما يؤدي إلى إثراء خبرة المتعلمين حول موضوع الدرس وإلمامهم بجميع نواحي مادة الوسيلة التعليمية.

تطبيقـــات عمليـــــة

تدريب – 1 –

يحاط استخدام أي وسيلة تعليمية بالعديد من القواعد والشروط، وضح الإجراءات التـي يمكنك القيام بها قبل الموقف التعليمي وفي أثنائه كي تستخدم الوسيلة التعليميبة بشكل فعال متفادياً مظاهر سوء الاستخدام .

تدريب – 2 –

اختر موضوعاً من مادة تخصصك، واختر وسيلة تعليمية تراها مناسبة لذلك الموضوع .. ثم علل لما تقول .

تدريب – 3 –

بين خصائص كل وسيلة تعليمية على ضوء الأبعاد الموضحة بالجدول :

ت	الوسيـلة التعليميـــة	الخصائـــص			
		صـوت	صـورة	كتـابة	حركـة
1	الشفافيـــات				
2	أفـلام الصـور الصامتـة				
3	الخرائط والرسوم السطحيـة				
4	الجهـاز المـرئي (التلفاز)				
5	جهاز التسجيل المرئي(الفيديو)				
6	الأفـلام التعليمية المتحركـة				
7	رحلـة إلى منطقـة أثريـة				
8	زيـارة حظـيرة دواجـن				
9	جمع عينات للنباتات من الطبيعة				
10	إجـراء تجربـة مخبريـة				
11	المذيـــاع				

12	إعداد وسيلة تعليمية ما				
13	التسجيل الصوتي (المسجل)				
14	الألعاب التعليميـة				
15	اللوحات التعليميـة				
16	القصـص				
17	الأمثـلة				

مراجع الفصل السابع

1- بشير عبد الرحيم الكلوب. التكنولوجية في عملية التعليم والتعلم. دار الشروق، الاردن، 1988 .

2- حسين حمدي الطوبجي. وسائل الاتصال والتكنولوجية في التعليم. دار القلم، الكويت، 1987 .

3- سهيلة محسن الفتلاوي. أثر فعالية التدريب في أداء الطالب/ المعلم، الكفايات التدريسية. جامعة بغداد، 1995، رسالة دكتوراة غير منشورة

4- صبحي خليل عزيز وتركي خباز عيس البيرماني. التقنيات التربوية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعة التكنولوجية، بغداد ، 1987 .

5- عبد القادر المصراتي. المعلم والوسائل التعليمية. ط1، الجامعة المفتوحة، ليبيا، 1993 .

6- كمال زيتون. التدريس (نماذجه ومهاراته). المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 1998 .

7- مصطفى بدران وآخرون. الوسائل التعليمية. ط7، مكتبة النهضة المصرية، 1999 .

8- محمد زياد حمدان. الوسائل التعليمية (مبادئها وتطبيقاتها). ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت،1981 .

9- ________. وسائل تكنولوجية التعليم (مبادئها وتطبيقاتها في التعليم و التدريس). دار التربية الحديثة، عمان، 1986 .

الفصـــل الثامن

الواجبات المنزلية في التدريـــــس

أهـداف الفصـل الثامن

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

1. تعرف مفهوم الواجبات المنزلية أو البيتية.
2. تعدد الاعتبارات الواجب الأخذ بها عند إعطاء الواجب.
3. تشخص أسباب التنوع بالواجبات المنزلية.
4. تطبق عملياً تحديد واجبات منزلية مناسبة لإحدى موضوعات مادة التخصص.
5. تعطى أمثلة متنوعة من الواجبات المنزلية لإحدى موضوعات مادة التخصص.

تتضمن الخطة اليومية للمعلم الإشارة إلى تحضير الدرس القادم والواجبات التي يقوم بها الطلبة خارج الصف، ولكي تكون هذه القراءات والواجبات أداة مجزية في تعلم الطلبة، ينبغي أن تتناسب مع مستوى خبرة ونضج الطلبة والوقت المتاح لهم وأن ترفق بتوجيهات واضحة ومحددة.

إن مهارة المعلم في تحديد الواجب المنزلي تعتبر مهارة أساسية في عملية التخطيط للتدريس وتنفيذه، وتتطلب المعرفة بالفروق الفردية بين الطلبة ومراعاتها، والقدرة على توجيه العملية التعليمية خارج حجرة الدراسة وخلق إطارٍ مناسبٍ تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية من خلال حث الطلبة على ممارسة الأنشطة التعليمية ذاتياً، والفكرة التي يطرحها لويد هوم (Homme, 1970) تتمثل في ترتيب الظروف بحيث يعمل الطالب الأشياء التي يريدها بعد قيامه بأشياء تريد منه أن يحققها.

إن الواجب المنزلي يعد عنصراً مهماً من عناصر التخطيط للتدريس وتنفيذه. لأنه يمثل ذلك الجزء الأخير من عناصر الخطة اليومية، إلا أنه يعد من أهم أجزائها، ينجزه الطالب عادة بعد حصص الدروس الاعتيادية، والغرض منه تحقيق أهداف تعليمية مختلفة منها:

1. زيادة استقلالية الطلبة في إنجاز المهام التعليمية وتشجيعهم على الأنشطة التلقائية مما يلبي حاجاتهم الأساسية مثل الثقة بالنفس وتحقيق الذات، والتعبير الذاتي.
2. تعزيز عملية التعلم.
3. تنمية عادات دراسية جيدة كالاطلاع الخارجي والبحث والاكتشاف.
4. يتيح الفرصة للطلبة لإثراء معلوماتهم وتوسيع ثقافتهم وتنمية قدراتهم المختلفة.
5. يرسخ معرفة الطلبة للمادة العلمية.

6. إتاحة الفرصة للطلبة لتلقي الدرس المقبل بحيث يكون قادراً على أن يسهم بنشاطاته بصورة أكثر فعالية.
7. يهيئ الفرصة لضمان إشراك الطلبة جميعهم لإنجاز واجبات مختلفة حتى الذين حرموا من ذلك في الوقت المخصص للدرس.
8. يربط التعلم المدرسي بالبيئة المحيطة بالطالب.
9. يعطي المعلم صورة صادقة عن إنجازات طلبته ومستوياتهم وتقدمهم ورسم الخطط اللازمة من العمل العلاجي للمتأخرين منهم.
10. إثارة الحماس والفضول والاستمتاع بالواجبات المنزلية التي تتطلب حلولاً لمشكلات وتطبيقات لعمليات عقلية عليا.
11. اكتساب بعض المهارات المفيدة مثل تنظيم الوقت والتعود على النظام والنظافة والدقة.

وهناك أهداف يجب استبعادها عند إعطاء الواجب المنزلي إذ لا يجوز من الناحية التربوية أن تتحقق مثل:

- **العقاب**: الوظيفة العقابية تفرض على الطالب عادة أن يقوم بجهد إضافي عقاباً له لأنه لم يقم بواجبه على نحو مرضٍ، وحتى وإن لم يتكرر كثيراً مثل هذا النوع من الوظائف إلا أنه يدفع الطالب بالاعتقاد على أن جميع الواجبات المنزلية نوع من العقاب، فلا يتحمس لأدائها أو التفاعل معها بصورة إيجابية.
- **التهديد بالعقاب**: إن التهديد بالعقاب أيضاً يدفع الطالب إلى الاعتقاد بأن جميع الوظائف المنزلية نوع من العقاب.

ومن الأمثلة الدارجة على ذلك قول المعلم للطالب: (إذا لم تفعل هذا أو ذاك فإنني سأفرض عليك واجباً آخراً).

- **الدعاية**: كأن يكون هدف المعلم إيهام العائلة أو إدارة المدرسة أو الإشراف التربوي أو الطلبة أنفسهم، أن المعلم يشغل طلبته بواجبات منزلية كثيرة.

أما خصائص الواجب المنزلي التي لابد من توافرها فيمكن تلخيصها بالآتي:

1. التنويع في الواجب المنزلي، إذ ليس شرطاً أن يكون واحداً لكل الطلبة بل من الأفضل أن يتباين حسب الفروق بينهم، ولا مانع من اشتراكهم في قدر معين وتباينهم في قدر آخر، بحيث يراعى المتفوقون منهم وغير المتفوقين.
2. عدم المبالغة في كم الواجب المعطى، فلا يكون من الكثرة بحيث يصعب إنجازه.
3. يحقق الخبرة والاكتشاف وينمي القدرة على التطبيق في مواقف جديدة بما في ذلك التطبيق على عمليات عقلية عليا والابتعاد عن العمل المتكرر والرتيب.
4. ينطوي على قيمة داخلية تنبع من طبيعته ويستثير دافعاً داخلياً يحفز الطلبة على أدائه، وعليه ينبغي أن يكون صادقاً بالنسبة لهم واضحاً ومثيراً لدوافعهم.
5. ينمي عادات دراسية جديدة كتلخيص فكرة أو موضوع، أو الرجوع إلى قاموس أو قراءة مصدر خارجي، أو متابعة الأخبار العالمية والقومية والوطنية والثورية من الإذاعة المرئية أو المسموعة، أو ما تتناوله الصحف المحلية والخارجية.
6. مراعاة عدم المبالغة في صعوبته بحيث يولد إحباطاً عند الطلبة لعدم القدرة على إنجازه، وكذلك عدم المبالغة في سهولته بحيث يستهان به ولا يحقق الأهداف المرجوة منه.
7. توفر الوسائل والمصادر المعينة على تنفيذ الواجب حتى لا يشكل عدم توافرها عائقا لتنفيذه.

8. أن يكون مصحوباً بتوجيهات وإرشادات كافية لإنجازه من قبل الطلبة فمن الضروري أن يعرف كل طالب ما الذي عليه إنجازه وكيف يمكن القيام به.

أما القواعد والأحكام التي تساعد في إنجاح عملية تكليف الطلبة بالواجبات المنزلية فهي كما يلي :

- كتابة ما يطلب من الطلبة قبل انتهاء الدرس بوقت كاف على السبورة، والطلب منهم نقله في دفاترهم.
- توضيح الهدف من الواجب المنزلي، وتقديم التوجيه والإرشاد الكافي لمساعدة الطلبة على إنجازه.
- التنسيق بين المعلمين المشاركين في الجدول في كم الواجب ونوعه.

ان التخطيط لإعطاء كم الواجب ونوعه ينبغي أن يأخذ ببعض الجوانب العلمية والتعليمية والتربوية، منها:

أ. ان يكون له هدف واضح.

ب. طبيعة المادة الدراسية من حيث صعوبتها وسهولتها.

ج. مستوى قدرات الطلبة المتباينة.

د. تثير شوق الطلبة واهتمامهم.

ه. زمن التنفيذ.

و. الأوضاع التعليمية للطلبة (مراعاة فترة الاختبارات، وفترة الاحتفالات، وتنظيم الجدول اليومي، والحالات المرضية).

ز. سهولة تصحيحه .

ونورد هنا بعض الامثلة بصور عديدة من أشكال الواجبات المنزلية تختلف بما يتلاءم والفروق الفردية بين الطلبة وبما يبعدهم عن العمل الروتيني.

م1: تحضير الدرس المقبل من ص... إلى ص...

م2: تكليفهم بحل بعض الأسئلة التي تختلف عن تلك التي في نهاية الفصل الدراسي.

م3: القيام ببعض الأبحاث المبسطة.

م4: تكليف الطلبة وفقاً لمستوى كل منهم بقراءات إضافية في بعض الموضوعات المقررة.

م5: تكليف بعض الطلبة - حسب ميولهم وقدراتهم - بتلخيص بعض المواضيع المقررة.

م6: شمول الواجب على أعمال غير تحريرية مثل التعبير اللفظي والاستماع والمشاهدة وغير ذلك.

م7: جمع بعض الصور والأشكال والخرائط ولصقها في دفاتر خاصة مع كتابة بعض التعابير تحتها.

م8: رسم أشكال أو خرائط مع تلوينها.

م9: تصميم بعض الطلبة -وفقاً لمستواهم- بعض الرسوم البيانية، مثلاً رسم بياني عن إنتاج التمور في البلدان العربية ...إلخ.

م10: قراءة الصحف والمجلات.

م11: تكليف الطلبة بكتابة "يوميات" و "مذكرات" و "تقارير" و "مشروعات ".

إن ما ذكر من أشكال الواجبات المنزلية نستطيع حصره في خمسة أنماط رئيسة هي :

1 – واجبات الاستذكار:

هي ما يؤكد على حفظ الحقائق والنظريات والمعلومات والمعادلات والتعريفات لاستظهارها داخل الفصل الدراسي.

2 – **واجبات القراءة:**

هي ما تؤكد على المطالعة في موضوعات الصحف والمجلات والكتب والمصادر الخارجية التـي تتصل بالعمل المدرسي.

3 – **الواجبات الكتابية:**

هي ما تؤكد على الكتابة التحريرية في الإجابة عن أسئلة نهاية الفصل، أو بعض الأسئلة التـي يوجهها المعلم ويطلب إجابة لها، أو حل بعض المسائل الحسابية... وغيرها ويبذل أولياء الأمور اهتماماً زائداً بهذا النوع من الواجبات ظناً انها الضمان لحدوث عمليتـي التعليم والتعلم.

4 – **واجبات تقوم على النشاط:**

في هذا النوع من الواجبات يسهم الطلبة في أنشطة ذات طبيعة تتصل بالعمل المدرسي مثل الملاحظة واجراء المقابلات وعمل مجموعات الطوابع أو الصور ... وغيرها.

5 – **التعيينات طويلة الأجل:**

يعطي بعض المعلمين مشروعات طويلة الأجل يختار الطلبة من بينها ما يناسبهم، وقد يحدد للانتهاء منها أسبوع أو شهر أو العام الدراسي كله ويقسم التعيين إلى أجزاء يشترك به أكثر من طالب أو يخصص بعضها للمتفوقين أو إلى ذوي المستويات التحصيلية المتدنية، ويتابع المعلم المشروع ويقدم توجيهاته للطلبة كلما لزم الأمر.

أما عن دور المعلم في إنجاز الواجبات المدرسية فيمكن أن نلخصه في الآتي :

أولاً : المتابعة :

ليس هناك ما يهبط عزائم الطلبة أكثر من أن ينفقوا من وقتهم وجهدهم أكثر من القيام بالواجبات المنزلية، ليجدوا ان المعلم قد نسي كل شيء عنها أو تركها إلى عمل آخر أو اكتفى بمجرد إلقاء نظرة سطحية لمجرد

التأكد من أن الطلبة قد أدوا ما كلفوا به، دون ان يأخذوا عملية إنجاز الواجبات محمل الجد .

إن المسألة لا تهدف إلى مجرد تغطية موقف معين من الناحية الشكلية، ولكن المسألة تهدف إلى الوقوف على مستوى تحصيل الطلبة في نواتج التعلم المختلفة المعرفية، الوجدانية، المهارية، لكي يستطيع المعلم تكوين صورة حقيقية لكل طالب مما يساعده في تعديل مسار أسلوب العمل فضلاً عن الوقوف على ما يعترض كل طالب من مشكلات يشعر بها أثناء تأدية الواجبات المنزلية.

ثانياً : التصحيح:

ليس بالضرورة أن يراجع المعلم جميع الواجبات، مما يمثل جهداً يومياً غالباً لا يستطيع المعلم تحمل مسؤوليته، لذلك فمن الأساليب المتبعة في هذا المجال

(أ) أن يجمع المعلم عينة من الواجبات كل يوم دون أن يكون هناك نسق واحد لجمع الواجبات، وإذا أدرك الطلبة ذلك فإنّه سيؤدي إلى إهمالهم لإنجاز الواجبات المنزلية المكلفين بها لحين معرفة الوقت الذي سيطالب كل منهم فيه بواجباته.

(ب) التصحيح الجمعي : حيث يتلو المعلم الإجابة الصحيحة بينما يصحح الطلبة إجاباتهم، وقد يكون من المناسب تدوين الإجابات على السبورة باشتراك طالب أو طالبين ثم يصحح المعلم تلك الإجابات ويطلب من بقية الطلبة تصحيح إجاباتهم على ضوء ذلك مع مراعاة المرور عليهم ومعرفة طبيعة أخطائهم ومعالجة ما يستدعي العلاج.

(ج) المناقشة الجماعية : حيث يناقش المعلم الإجابات عن الأسئلة في الفصل الدراسي أو كيفية إنجاز أي شكل من أشكال الواجبات المنزلية مع طلبته، ويعطي المعلم فرصة كافية لتصحيح الإجابات

عن طريق تبادل الطلبة أوراق الإجابات لتصحيحها، ولكل مرة نمط مختلف عن الآخر حتى نمنع تكوين نوع من التفاهم بين الطلبة.

(د) إنقاص الواجبات المنزلية : إن إنقاص كمية الواجبات المنزلية يقلل من عبء تصحيحها، مع مراعاة الفروق الفردية وميول واهتمامات الطلبة في توزيعها سلفاً.

ثالثاً : التقويم :

من الضروري أن يشارك المعلم طلبته في تقويم الواجبات بشكل أو آخر لمعرفة ما صادف كل منهم من صعوبات وتدريبهم على مناقشة موضوع وثيق الصلة بهم فضلاً عن الثناء للجهود المبذول فيها، والثناء على الجهود المتميزة لدفع الطلبة إلى مزيد من بذل الجهد بشرط ألا يؤدي ذلك إلى نوع من التنافس غير الشريف بين طلبة الفصل.

ومن الضروري هنا أن يحتفظ المعلم بسجل خاص يدون فيه الواجبات الخاصة بطلبته ومدى التزامهم بأدائهم في الأوقات المخصصة وكيفية أدائها، وغير ذلك من البيانات التي يعتبرها المعلم أساسية في الكشف عن نواحي القوة أو الضعف في أعمال كل طالب من طلبتهِ .

رابعاً : المعالجة :

تكشف عملية تصحيح الواجبات المنزلية وتقويمها جوانب الضعف والقصور عند بعض الطلبة والتي يمكن تلخيص البعض منها نتيجة :

أ : الإهمال .

ب : عدم الفهم لما طلب منهم .

ج : التردد في تقديم ما أنجز .

د : عدم القدرة على الإنهاء في الوقت المحدد.

هـ : الفشل في الأداء .

و : الغش في طريقة التنفيذ .

وفي مثل تلك الحالات وغيرها ...... يتطلب من المعلم مناقشة المشكلة مع الطالب ووضع الحل المناسب لها، وفي بعض الحالات يقتضي الأمر مقابلة ولي أمر الطالب لبحث ما يتصل بمشكلات إنجاز الواجب المنزلي، كما يجب في بعض الأحيان الأخرى إجراء المرونة اللازمة لدى المدرسة بحيث توفر الوقت والمكان للطلبة لأداء واجباتهم المنزلية .

وتعد المعالجة عنصراً أساسياً من عناصر زيادة فعالية ونجاح المواقف التعليمية والتدريسية.

دور أولياء الأمور بالنسبة للواجبات المنزلية :

إن دور أولياء الأمور بالنسبة للواجبات المنزلية يتلخص بالآتي :

1- فهم أهداف المدرسة من تكليف الأبناء بأداء الواجبات المدرسية.
2- تعريف الأبناء بمسؤولياتهم نحو الواجب المدرسي عن طريق توجيههم نحو الإنصات والانتباه لما يقوله المعلم، وتفهم ما يطلب من عمل.
3- تعويد الأبناء على المحافظة على أدواتهم وتنظيمها بحيث يجدونها أمامهم حين الحاجة إليها .
4- مساعدة الأبناء على تكوين عادات حسنة في الاستذكار مثل :

أ. مساعدتهم في تحديد وقت المذاكرة حسب حاجاتهم، ومساعدتهم على أن يفهموا الحكمة القائلة (بعدم تأجيل عمل اليوم إلى الغد).

ب. مساعدة الأبناء في وضع خطة منتظمة للاستذكار حسب حاجاتهم وليست حسب حاجات ذويهم على أن تراجع الخطة بين الحين والآخر لمعالجة ما يظهر بها من خلل.

ج. تخصيص مكان منظم ومناسب للاستذكار.

5- الاتصال بالمعلمين والأخصائيين التربويين والاجتماعيين للتعرف على نقاط القوة والضعف عند أبنائهم لتقديم العون بناء على ذلك.

6- تزويد أبنائهم بمصادر المعلومات عن طريق توفير مكتبة منزلية صغيرة تشجع على البحث والاطلاع.

7- تقديم التشجيع اللازم للأبناء لبث الرغبة في العمل.

8- تعويد الأبناء في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية في إنجاز الواجبات المنزلية .

9- عدم إشغال الأبناء في أعمال منزلية يترتب عليها إهمال الواجبات المدرسية .

10- الابتعاد عن أسلوب الضغط على الأبناء في أداء الواجبات لأنّ ذلك يحرمهم من متعة التعلم ويخلق لديهم اتجاهات معادية نحو العمل المدرسي.

11- على أولياء الأمور التذرع بالصبر والرحمة عند تقديم العون إلى الأبناء .

12- ابتعاد أولياء الأمور عن أساليب تثبيط الهمة والإحباط والتحقير ووسائل العقاب لمعالجة قصور الأبناء في أداء الواجبات المنزلية.

13- ابتعاد أولياء الأمور عن طريق وسائل الحظر الاجتماعية العقابية التي تبعد الأبناء عن ممارسة الأنشطة المختلفة مع رفاقهم وحرمانهم من الأوقات التي تقضي بجوارهم مما يرفع من مستوى القلق والإحباط لديهم .

تطبيقات عملية

تدريب - 1 -

حدد ثلاثاً من القواعد والأحكام التي ينبغي مراعاتها من قبل المعلم عند تحديد الواجب المنزلي.

تدريب - 2 -

بيّن تعليقك على الأمور التالية:

1. مطالبة المعلم لطلبته بكتابة ما يعين من الواجب المنزلي في كراساتهم.
   السبب:..........................
2. حرص بعض معلمي المواد الدراسية على تعيين الواجب المنزلي قبل انتهاء الدرس بوقتٍ كافٍ .
   السبب :..........................
3. ينبغي أن يحرص معلمو المواد الدراسية على تنسيق ما يتعلق بكم ونوع الواجب المنزلي فيما بينهم.
   السبب :..........................
4. ينبغي أن يضع المعلمون خطة لتقويم أداء الطلبة للواجب المنزلي.
   السبب :..........................
5. ينبغي أن يضع المعلمون خطة لمتابعة أداء الطلبة للواجب المنزلي.
   السبب :..........................

مراجع الفصل الثامن

1- أحمد حسين اللقاني، فارعه حسن محمد. التدريس الفعال. ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1995.

2- راضي الوقفي وآخرون. التخطيط الدراسي. ط1، 1979.

3- سر الختم عثمان علي. تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية. عمان، الأردن، دار الفرقان.

4- سليمان محمد الجبر، سر الختم عثمان علي. اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية. الرياض، دار المريخ، 1983.

5- شاكر محمد الامين. أصول تدريس المواد الاجتماعية. بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1992 .

الفصـــل التاسع

التقويم في التدريس

- **تعريف التقويم**
- **أغراض التقويم**
- **أنواع التقويم**

أولاً: تقويم الجوانب المعرفية.

1) الاختبارات التحصيلية الشفوية.

- الأسئلة الصفية.
- أهمية الأسئلة الصفية.
- تصنيفات الأسئلة الصفية المعرفية.
- صياغة الأسئلة الصفية.

2) الاختبارات التحصيلية التحريرية.

ثانياً: تقويم الجوانب المهارية.

ثالثاً: تقويم الجوانب الوجدانية.

أهـداف الفصـل التاسع

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

1. تحدد مدلول كل مصطلح من المصطلحات الواردة في هذا الفصل من: القياسي، الأسئلة الصفية، الاختبارات التحصيلية التحريرية والاختبارات الموضوعية.
2. تميز ما بين مفهومي القياس والتقويم.
3. تعدد أنواع التقويم في تدريس المواد الدراسية.
4. تذكر أساليب توجيه الأسئلة الصفية.
5. تحدد مشاكل توجيه الأسئلة الصفية.
6. تبين أهمية استخدام الأسئلة الصفية.
7. تبين أهمية الاختبارات الموضوعية.
8. تصوب من مزالق:

صياغة الأسئلة الصفية، توجيه الأسئلة الصفية، صياغة أسئلة مقالية وصياغة الأسئلة الموضوعية.

9. تطبق عملياً:

- صياغة أسئلة صفية لمستويات مختلفة من تصنيف بلوم في إحدى موضوعات مادة التخصص.
- صياغة أسئلة صفية بمستويات مختلفة من تصنيف جالاهر وسكنر في إحدى موضوعات مادة التخصص.
- توجيه أسئلة صفية في إحدى دروس مادة التخصص.
- وضع اختبار مقالي لأحد فصول مادة التخصص.
- وضع اختبار موضوعي بضروب مختلفة من الأسئلة لأحد فصول مادة التخصص.

نهتم بالقياس والتقويم في عمليتي تعليم وتعلم المواد الدراسية المختلفة نظراً لأهميته في تحديد ما يتحقق من الأهداف التعليمية أثناء سير عملية التدريس والتي ينتظر أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية جميعها.

يتفق كل الأدب التربوي اتفاقا عاما يتمثل في حتمية تقويم التعليم والتعلم في كل مجالات المعرفة، التخصصات العلمية والأدبية لمعرفة مدى تحقق الأهداف المتوخاة، لتعزيز عناصر القوة في عمليتي التعليم والتعلم وإقرارها ومكافأتها ومعالجة عناصر الضعف فيها لتحسين التدريس إلا أن بعض معلمي المواد يبالغون في إعطاء التقويم أهمية كبرى إلى درجة اعتبار عمليتي التعليم والتعلم وسيلة لخدمة أهداف التقويم. وتنعكس درجة هذا الاهتمام المبالغ إلى درجة تأكيد على الموضوعات التي يكثر أن تأتي فيها الأسئلة عند مراحل الامتحانات العامة.

تولي الممارسات التربوية الحديثة التقويم أهمية كبرى ولكن من منطلقات مختلفة، فهي تؤكد على الأهداف الواضحة والمحددة واختيار أنسب الاستراتيجيات وتسخير كل الإمكانيات، وبالتالي فمن الطبيعي أن نحاول معرفة ما حققته تلك الجهود في سبيل الوصول لبلوغ الأهداف، ولعلنا ندرك هنا الارتباط الوثيق ما بين الأهداف التعليمية من جهة وبين أساليب التقويم من جهة أخرى.

تعريف التقويم:

غالباً ما نلاحظ أن مصطلح التقويم والقياس يستخدمان بصورة متبادلة ومترادفة، فلابد هنا من ان نعرف ما هو الفرق بينهما.

إن القياس يشير إلى مقدار ما يمتلكه الفرد من سمة معينة في وقت معين، وهذا المقدار يوجد بصورة كمية، قد يكون إعطاء درجة (60) أو (70).

أما التقويم فإنه لا يعني القياس وإعطاء الدرجات فقط وإنما يتضمن قيام المعلم بإصدار حكم على قيمة الدرجات التي حصل عليها من عملية القياس والاختبار، ومحاولة الكشف عن نقاط الضعف وتصحيحها في عمليتي التعليم والتعلم.

ولقد عرف (عودة، 1993) التقويم (Evaluation) على مستوى الفصل: هو عبارة عن (عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل الطلبة، واتخاذ قرارات بشأنها).(1، ر 1)

أغراض التقويم:

إن للتقويم أغراضا متعددة في التدريس من بينها ما يلي:

1. معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية القصيرة المدى (السلوكية) والطويلة المدى بالمجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية.
2. الحكم في مدى تقدم تعلم الطلبة وأدائهم في المواد الدراسية ضمن المجالات الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية. وبذلك فهو يزود المعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم طلبته ومستوى تحصيلهم.
3. يزود المعلم بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (أهداف، ومحتوى، وطريقة) وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تساعد المعلم في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها.
4. يزود الطالب بتغذية راجعة عن الذي تعلمه بالضبط وما الذي ينبغي عليه أيضاً تعلمه وما هي نواحي الضعف في تحصيله وما هي النقاط التي يحتاج أن يركز عليها، وتطوير أساليب تعليمه التي يستخدمها.

أنواع التقويم:

يقسم الأدب التربوي التقويم إلى ثلاثة أنواع من حيث أهدافها وأغراضها وهي:

التقويم القبلي (Pre-Evaluation): وهنا تقوم عملية التعليم والتعلم قبل بدئها ويهدف إلى:

- تحديد مستوى استعداد الطلبة للتعلم.
- كشف نواحي القوة أو الضعف في تعلم الطلبة.
- كشف المشكلات الدراسية التي تعوق تقدم تعلم الطلبة.
- تحديد مستوى قدرات واهتمامات وميول الطلبة.

التقويم التكويني (Formative Evaluation): ويقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم التكويني أثناء سير التدريسات، بهدف تحديد مدى تعلم الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم، ومدى فهمهم لموضوع محدد في حصة أو حصتين أو وحدة دراسية، ومن بين ادواته الأسئلة الصفية التي يوجهها المعلم أثناء سير التدريس في داخل الحصة والتمارين والتطبيقات الصفية والبيتية، والامتحانات (الاختبارات) القصيرة، والاختبارات الشفوية.

التقويم الختامي (Summative Evaluation): ويقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم بعد انتهائها، ويهدف إلى معرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية الطويلة المدى المنشودة، ومن بين أدواته الامتحانات (الاختبارات) التحريرية التي يعطيها المعلم في نهاية شهر أو فصل دراسي أو نصف العام أو نهايته.

إن من سمات التقويم الجيد أن يكون شاملاً لكل جوانب شخصية الطالب، أي قياس النمو المتكامل من حيث الأهداف التربوية والتعليمية المراد تحقيقها من خلال التعليم والتعلم، وهذه الجوانب ثلاثة هي :

الجانب المعرفي – الجانب المهاري – الجانب الوجداني

إن لكل جانب من الجوانب الثلاثة أساليب في القياس والتقويم، أما ما يكشف عن المستوى المعرفي للطلبة فهو الاختبارات الشفوية والاختبارات التحصيلية التحريرية، وكتابة التقارير والبحوث.

لقد حاول الكثير من التربويين وصف المستويات المعرفية للأسئلة في الاختبارات الشفوية والتحريرية، وحددوا لها فئات تندرج تحتها أسئلة المعلم، منها تصنيف بلوم (Bloom 1956) الذي أورد الأسئلة في فئات مختلفة منها ما يتطلب مستويات دنيا من التفكير وأسئلة تتطلب مستويات عليا من التفكير، وتصنيف آخر رباعي توصل إليه كلّ من جالاهر وسكنر (Gallagher and Aschner)، اللذان أوردا الأسئلة في أربعة أنماط فرعية، منها ما يتطلب مستويات دنيا من التفكير وأسئلة تتطلب مستويات عليا من التفكير، كما صنفت الأسئلة تصنيفا ثنائيا حسب نوعية الإجابة وهي الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة، وسوف نعرض أصناف ومستويات الأسئلة المعرفية تباعاً ضمن تقويم الجوانب المعرفية .

أولاً : تقويم الجوانب المعرفية

تتضمن الجوانب المعرفية للطالب المعلومات والمعارف، التي تتكون من العلاقات والحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يكتسبها، والاختبارات التي تقيس هذا الجانب، تسمى الاختبارات التحصيلية، وتعتبر من أفضل الأدوات والوسائل لمعرفة نتائج عملية التعلم وقياس فاعلية التدريس وتحديد مستوى النمو العلمي والعقلي للطالب.

وتنقسم هذه الاختبارات إلى مجالين رئيسين هما:

- الاختبارات التحصيلية الشفوية.
- الاختبارات التحصيلية التحريرية.

• الاختبارات التحصيلية الشفوية

تعتبر الاختبارات التحصيلية الشفوية من أحسن الأساليب التقويمية المستخدمة، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي وأشهر أساليبها التسميع، والمناقشة، والقراءة بصوت مرتفع، وحل المسائل وتدوين المعلومات على السبورة، والاستجواب (السؤال والجواب).

إن للاختبارات التحصيلية الشفوية الكثير من المزايا التي تكاد تنفرد بها فهي :

- تتيح الفرصة للطالب على توضيح رأيه وترتيب أفكاره.
- تكسب الطالب شجاعة في مواجهة الآخرين.
- تكسب القدرة على التعبير وتوضيح وجهة النظر والدفاع عنها.
- تكسب القدرة على إقناع الآخرين.
- تكسب القدرة على تقبل النقد، واحترام وجهات النظر الأخرى.
- إفادة الطلبة جميعاً من تبادل الآراء وتصحيح الأخطاء.
- اشتراك الطلبة جميعاً في التقويم.

بالرغم من شيوع الاختبارات التحصيلية الشفوية وكثرة مزاياها الا انها واجهت الكثير من الانتقادات منها :

أ. تتطلب وقتاً كبيراً .
ب. لا يستفيد منها إلا عدد قليل من الطلبة في الحصة الواحدة .
ج. تفاوت الأسئلة من حيث صعوبتها ولذلك تفقد ثباتها.
د. اعتمادها على تذكر المعلومات وسرد الحقائق أكثر من اعتمادها على أساليب التحليل والتفكير الناقد.
ه. إمكانية إثارة الإرباك والفوضى داخل الفصل الدراسي.

وعلى الرغم مما ذكر، فإن مميزاتها لاتزال بالغة الأهمية بالنسبة لمساوئها القليلة، التي يمكن تلافيها بقدر من حسن التصرف من قبل المعلم وامتلاكه مهارة صياغة وطرح الأسئلة، وقدراته في قيادة الفصل وتوجيهه.

إن كل ما يجري من تفاعلات لفظية أثناء التدريس يمكن ان تكون مجالاً للاختبارات الشفوية، وقد يعتمد الاختبار الشفوي على أسئلة المعلم الصفية. ونظراً لأهمية موضوع الأسئلة الصفية في الاختبارات التحصيلية الشفوية

فسوف نلقي الضوء على اهميتها وتصنيفاتها واستراتيجيات توجيهها فيما يلي :

الأسئلة الصفية:

تعد الأسئلة الصفية من أساليب التقويم الشفهية المستخدمة في مستويات التعليم المختلفة، لها دور فاعل في عملية تعليم وتعلم المواد المدرسية يُعدها المعلم ضمن خطة الدرس اليومية ليوجهها خلال المراحل المختلفة للدرس، في بدايته أو في أثنائه أو عند الانتهاء منه، لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف الدرس المرجوة.

إن المعلم في أمس الحاجة لامتلاك مهارة في صياغة وطرح الأسئلة الصفية وتنمية الأساليب الفنية في توجيهها من خلال معرفة تصنيف مستوياتها والتدريب على مهارات توجيهها، إذ إنها تكاد تستحوذ على جُل نشاط التدريس الذي يتم داخل الفصل الدراسي ولقد كشفت دراسة فلاندرز (Flander 1970) على أن السلوك اللفظي للمعلم يشكل جزءاً كبيراً من وقت الدرس حيث تحتل الأسئلة فيه ركناً كبيراً، وهذا ما أكدته دراسة كلٌ من اميدون وهنتر (Amindomand and Hunnter) إذ وجدا في دراستهما أن الأسئلة الصفية بنوعيها المغلق والمفتوح تشكل جزءاً كبيراً من السلوك اللفظي للمعلم، كما أشارت دراسة اللقاني (1978) الهادفة إلى تقويم أنماط السلوك اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية الى اعتماد معلميها على أسئلة الاستذكار التي تدربوا على ضوئها فمارسوها في تدريساتهم بشكل يستحوذ على أغلب الوقت المخصص للتدريس، هذا وقد أشارت دراسات أخرى إلى أن المعلم يسأل خلال اليوم الدراسي الواحد 395 سؤالاً بمعدل 100 سؤال في الساعة الواحدة بنسبة تصل إلى 30٪ من الوقت الكلي المخصص للتدريس.

وهذا يدل على أهمية إتقان المعلم صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها من قبل معلمي مختلف المواد الدراسية، لما تشكله الأسئلة من دور هام في عملية التدريس.

أهمية الأسئلة الصفية:

تشير البحوث والدراسات بأن فن صياغة الأسئلة وتوجيهها من الكفايات الأساسية للمعلم، وتعد مكوناتها من الأسئلة من أكثر أنماط السلوك استخداماً ومن الممكن ملاحظتها وتسجيلها وبدرجة عالية من الموثوقية. ان للأسئلة الصفية وظائف عدة في عمليتي التعليم والتعلم لكونها تؤدي إلى:

1. تركيز انتباه الطلبة على الدرس والمحافظة على هذا الانتباه.
2. تثير رغبة الطلبة وتدفعهم للعمل وتحفزهم له لمزيد من التعلم.
3. التأكيد على النقاط الهامة أثناء عرض الدرس.
4. تقييم قدرة الطلبة على فهم الحقائق والمناهج والمعلومات التي تنطوي عليها الدروس اليومية.
5. لتقييم مدى تحضير الطلبة وإعدادهم للدرس.
6. لمعرفة مدى تمكن الطلبة للمادة العلمية وما اكتسبوه من اتجاهاتها من مهارات عقلية وبدنية، وكشف مدى استيعابهم لما يطرح.
7. لمعرفة قدرة الطلبة على الاستدلال وعلى استخلاص الاستنتاجات من حقائق ومعلومات تعطى بأشكال مختلفة.
8. لمراجعة وتلخيص ما تم تعلمه.
9. لحث الطلبة على أنماط التفكير وقد كشفت دراسة لتابا وليفي وإلزي (Taba, Levine and Elzey 1964) عن وجود ارتباط عالي بين مستويات التفكير لدى الطلبة وبين أنماط الأسئلة التي يوجهها المعلم، كما أن هناك أشياء كثيرة يمكن معرفتها عن تفكير الطلبة من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم داخل الفصل في أوقات الدرس المختلفة، فضلاً عن كشفها اتجاهات الطلبة العلمية واهتماماتهم وميولهم العلمية.
10. تساعد على تشخيص نقاط الضعف لدى الطلبة وتحديد الصعوبات التي تواجههم في عمليتي التعليم والتعلم.

11. تساعد المعلم على معرفة ما تحقق من أهداف تدريس المواد الدراسية المتوخاة من الدرس أو الوحدة التعليمية.
12. تكسب الطالب شجاعة في مواجهة الاخرين، وتنمية القدرة على التعبير السليم وتبادل الآراء مع الآخرين وتصحيح الأخطاء واللباقة في الحديث.
13. تساعد في تتبع مستوى الطلبة معرفياً ووجدانياً ومهارياً والتعرف على مدى سرعته في التفكير والفهم واستخلاص النتائج وإصدار الأحكام.
14. لتقييم مهارة الطلبة في القراءة والكتابة والحل والرسم والتفكير.
15. تحفيز الطلبة لتقصي المعرفة العلمية وتنمية التفكير والتأمل وتطويرها لدى الطلبة.
16. تساعد المعلم في تخطيط البرامج العلاجية المناسبة في اختيار طرائق وأساليب وأنشطة تدريسية مناسبة لمواجهة صعوبات ومشكلات عملية التعليم والتعلم.

تصنيف الأسئلة الصفية:

نتناول في هذا الموضوع أهم تصنيفات الأسئلة الصفية المعرفية التي توصل إليها الباحثون التربويون في هذا المجال، ومن تلك التصنيفات، **تصنيف الستة مستويات** الذي توصل إليه بلوم (Bloom 1956)، إذ يقسم الأسئلة المعرفية إلى ست مستويات يستدعي كل مستوى منها نوعا معيناً من أنواع التفكير لدى الطالب وهي :

1- أسئلة التذكر:

ويتضمن هذا المستوى من الأسئلة استرجاع المعلومات وتذكرها وهذا الأمر ضروري لأي مستوى آخر من مستويات التفكير إلا أن مجرد تذكر المعلومات لا يتضمن بالضرورة فهمها واستيعاب مضمونها، كما أن الاهتمام

بالتركيز على أسئلة التذكر دون المستويات الأخرى من الأسئلة يؤدي إلى إغفال كثير من العمليات العقلية الأساسية.

ويمكن استخدام الكلمات التالية لصياغة الأسئلة على مستوى التذكر: (عرف، عدد، اذكر، حدد، سمّ، انسب) فضلاً عن إمكانية استخدام أدوات الاستفهام من، أين، متى، ماذا، كيف...؟

ومن أمثلة أسئلة التذكر ما يلي:

م1: عدد العصور التاريخية ...

م2: سمّ قادة معركة اليرموك .

م3: عدد أنواع الجدل عند أفلاطون .

م4: أذكر خمساً من علامات الترقيم.

م5: عرف الصوم لغة واصطلاحاً.

م6: أذكر خصائص اللافلزات.

2- أسئلة الفهم:

وتتضمن تغيير الطالب المعلومات أو تحويلها إلى شكل رمزي أو إلى لغة مختلفة أو إعادة صياغة عبارة بأسلوب أو اكتشاف علاقات بين الحقائق أو أن يفسر المادة التي تعرض عليه في شكل رسوم أو خرائط أو جداول، أو يوضح أو يلخص أو يربط بين المعلومات.

وتتمثل أهم الكلمات التي يمكن استخدامها في هذا المستوى بـ (ميز، قابل، اشرح من قبلك، لخص في كلمات من تعبيرك، ما، اعد صياغة، صف.)

ومن أمثلة أسئلة الفهم ما يلي:

م1: قارن ما بين ضريبة الخراج والجزية .

م2: بيّن بأسلوبك الخاص أسباب الصراع بين الشرق والغرب على الوطن العربي.

م3: لخص أهمية الثورات القومية في الوطن العربي .

م4: قارن بين الشعر العربي في العصر الجاهلي وصدر الإسلام.

م5: علل طفو قطعة خشب على سطح الماء .

م6: ما الفكرة الأساسية التي تدور حولها اللوحة الزمنية التاريخية التي أمامك؟ (تعرض عليه اللوحة).

م7: فسر بكلماتك الخاصة، معنى ما تعلمت .

3- أسئلة التطبيق:

وهي أسئلة تتيح الفرصة للطلبة لحل مشكلة بيئية واقعية أو مشابهة لمشكلة ما في الحياة العملية وهي من ناحية أخرى تعطي للطلبة فرصة الممارسة الفعلية لانتقال أثر التعلم وتطبيق قاعدة أو مبدأ في حل مشكلة معينة.

وهناك كلمات يشيع استخدامها في أسئلة التطبيق نذكر منها:

(أذكر مثالاً، ضع فروضاً، استعمل، حل، طبق، استخدم، استخرج)

ومن أمثلة أسئلة التطبيق ما يأتي:

م1: ضع الفروض المناسبة لحل مشكلة الشعب الفلسطيني.

م2: استخدم طريقة حل المشكلات في معالجة ظاهرة السلوك العدواني.

م3: أذكر مثالاً عن نزاهة الخلفاء الراشدين وعدالتهم.

م4: أي من الكلمات الآتية همزتها همزة قطع ؟

م5: أعرب الكلمات التي تحتها خط في الآيات الآتية ؟ " قل هو الله أحد " " ولم يكن له كفوا أحد " " إذا جاء نصر الله والفتح "

م6: استخرج قياس الزاوية الثالثة في زاوية المثلث، إذا علمت ان قيمة الزاوية الأولى ... والثانية .... .

4- التحليل:

تتطلب تفكيراً ناقداً عميقاً، فالخاصية المميزة لهذا المستوى من الأسئلة هو قيام الطالب بتحليل المعلومات وتحديد الأسباب والوصول إلى الاستنتاجات أو أن يحدد عناصر المشكلة أو الفكرة وما بينها من علاقات. إن أسئلة التحليل تحتمل إجابات عدة، أما الكلمات التي يمكن استخدامها في

مستوى أسئلة التحليل هي (علل، حلل، ادعم، استشهد بالشواهد والأدلة، حدد النتائج أو الأسباب).

ومن الأمثلة على هذا المستوى ما يلي:

م1: بعد دراستك لمعارك التحرير العربية الإسلامية، ما النتيجة التي يمكن التوصل إليها عن أسباب انتصار العرب المحررين؟

م2: قارن بين صور البناء العمراني الإسلامي في عهد الدولة العربية العباسية وعهد الدولة الأموية في الأندلس، موضحاً أوجه الشبه والاختلاف بينها (ثم تعرض عليه الصور).

م3: بين أهمية موقع الوطن العربي بالنسبة للعالم .

م4: حلل الدوافع التي أدت بنابليون إلى غزو مصر .

م5: حلل قصيدة (بانت سعاد) لكعب بن زهير، مستخرجاً الصور البلاغية فيها.

م6: وضح أوجه الشبه والاختلاف بين المربع ومتوازي الأضلاع.

5- *التركيب:*

إن أسئلة التركيب تحتاج إلى فهم عميق للمادة الدراسية إذ تتطلب من الطلبة تفكيراً ابتكارياً أصيلاً كي يؤلف بين الأفكار والخبرات، وكي يكون شيئاً جديداً، إن أسئلة التركيب تتيح للطلبة حرية كبيرة في البحث عن حلول لها وتتيح مراحل متعددة للإجابة عليها.

وهناك كلمات يشيع استخدامها في أسئلة التركيب نذكر منها: (اقترح حلاً، اكتب، صمم، ألف، انتج، ما الحل، هل يمكن أن تبتكر، ماذا يمكن أن يحدث إذا؟)

ومن الأمثلة على هذا المستوى ما يلي:

م1: ضع خطة مكتوبة لتنمية اقتصاد بلادك.

م2: اقترح حلاً لمشكلة الهجرة من الريف إلى المدينة.

م3: ماذا تقترح لحل القضية الفلسطينية؟

م4: إقرأ القضية التاريخية التالية، واختر لها عنواناً جديداً مناسباً.

م5: إقرأ المقالة التالية، واختر لها عنواناً مناسباً.

م6: اقترح حلولاً مناسبة لمشكلة انتشار مرض البلهارسيا في الأرياف.

6- التقويم:

تتطلب أسئلة التقويم أعلى مستويات التفكير العقلي، فهي تتيح للطالب فرصة إصدار أحكام وذلك وفق معايير محددة، وباتباع خطوتين أساسيتين هما:

وضع محكات معينة وقد تكون موضوعية أو ذاتية تبعاً لما يطلب منه في السؤال.

تحديد درجة تقابل الفكرة أو الشيء المراد تقويمه وفق هذه المحكات.

ومن الكلمات التي تستخدم في صياغة أسئلة التقويم ما يلي:

(ما رأيك، انقد، قرر، احكم على قيمة، أي الحلين أفضل، عبر عن وجهة نظرك)

ومن أمثلة هذا النوع من الأسئلة ما يلي:

م1: عبر عن رأيك في الدور الذي لعبته كل من الوحدة الإيطالية والوحدة الألمانية في إيقاظ الروح القومية في قارة أوربا.

م2: ما رأيك في وعد بلفور؟

م3: انقد المنهج الفلسفي الديكارتي.

م4: ميّز بين مفهوم المكانة والدور الاجتماعي.

م5: أي شكل من هذه الأشكال تفضل على غيره (تعرض عدة أشكال واحد منها صحيح).

م6: انتقد نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك.

م7: بعد قراءتك لديوان نازك الملائكة، أي قصيدة تفضلها على غيرها.

اما تصنيف جالاهر وسكنر للأسئلة المعرفية، اللذين قسما الأسئلة المعرفية إلى أربعة أنماط فرعية هي:

1. أسئلة التذكر:

وهي من أنواع الأسئلة الشائعة التي يطرحها المعلم، تخاطب قدرات عقلية دنيا في التفكير ـ كما أشرنا إلى ذلك عند حديثنا عن تصنيف بلوم ـ ومن أمثلتها:

م1: ما بنود صلح الحديبية؟

م2: عرّف المقصود بالنبات الطبيعي.

م3: في أي سنة هجرية فتحت الجيوش العربية الإسلامية مصر؟

م4: من أول من سك عملة نقدية عربية؟

م5: من الذي وضع علم العروض ؟

م6: عرّف قانون ارخميدس للاجسام التي تطفو على السطح.

2. الأسئلة المتقاربة:

من أنواع الأسئلة المحتمل أن يطرحها المعلم داخل الفصل الدراسي والتي يكون لها إجابات محدودة وقليلة، تخاطب قدرة عقلية أعلى من قدرة التذكر أو الاسترجاع، وعلى الرغم من محدودية أهميتها إلا أنها ضرورية في التدريس لأنها تتضمن التذكر والتعريف والملاحظة وهي ذات تفكير تقاربي تساعد الطالب على معرفة ما هو موجود إلا أنها تسيء لعمليات التفكير إذا ما استخدمت بكثرة ولهذا سميت هذه الأسئلة بالأسئلة غير المنتجة إذ إنها نادراً ما تقود إلى التقصي والبحث والاكتشاف، ومن أمثلة هذا النوع من الأسئلة ما يلي:

م1: ميز بين نظام الحكم في العهد الراشدي والاموي؟

م2: ما أوجه الشبه والاختلاف بين السهول الساحلية البحرية والسهول الفيضية؟

م3: كم معركة دارت داخل العراق من قبل الجيش العربي الإسلامي لتحريره من سيطرة الفرس الساسانيين ؟

م4: حدد دول الحلفاء والمحور في الحرب العالمية الثانية.

م5: ماذا نقصد بحروب الردة؟

م6: ما العلاقة بين الشعر والرسم ؟

م7: أعرب الجمل الآتية : القط عيناه براقتان، كتب الطالب المحاضرة .

3. *الأسئلة المتباعدة (المتشعبة):*

من أنواع الأسئلة المحتمل أن يطرحها المعلم، تخاطب قدرات عقلية عليا في التفكير إذ إنها تقيس القدرة على التنبؤ والاستنتاج والافتراض والتصميم والتفكير المنطقي، لها إجابات متنوعة كثيرة لا تتحدد بتذكر المعلومات المعروفة وتتفوق على الأسئلة المتقاربة وتحاول اكتشاف ما وراءها، وهي تؤدي إلى أن يطرح الطلبة أنفسهم أسئلة أخرى وتحثهم إلى أن يخططوا ويبحثوا ويجربوا ويطبقوا وبالتالي فهي تسمى بالأسئلة المنتجة وتوصف بأنها أسئلة مفتوحة النهاية.

ومن أمثلة هذا النوع من الأسئلة في ما يلي:

م1: ماذا تقترح لمعالجة مشكلة تجزئة البلدان العربية؟

م2: ما العوامل التي تؤدي إلى عزوف الشباب عن الزواج؟

م3: كيف يكون حال العالم في ظل النظام العالمي الجديد؟

م4: وضح وجهة نظرك حول ظاهرة .... أو قضية ....

م5: وضح وجهة نظرك في ظاهرة السلوك العدواني.

م6: ما الاستنتاجات التي توصلت إليها من دراسة نظريات التعلم المختلفة؟

4. *الأسئلة التقويمية:*

من أنواع الأسئلة المحتمل أن يطرحها المعلم، تخاطب أعلى قدرة عقلية في التفكير، إذ إنها تقيس القدرة على إصدار أحكام في ضوء معايير موضوعية أو ذاتية ـ كما أشرنا في حديثنا عن تصنيف بلوم ـ ومن أمثلتها:

م1: ما أهمية قرارات تأميم الثروات المعدنية في البلدان العربية؟

م2: ما أسباب عزل خالد بن الوليد عن قيادة الجيوش العربية الإسلامية في معركة اليرموك.

م3: قارن بين نظرية الاشراط الكلاسيكي والوسيلي.

م4: وازن بين خصائص مناخ البحر الابيض المتوسط والمناخ المداري ؟

م5: ما القيمة الفنية لقصيدة (البردة) للشاعر البوصيري ؟

م6: قارن بين الرواية والمسرحية من حيث الخصائص الفنية.

اما تصنيف الأسئلة المعرفية حسب نوعية الإجابة، فهنا نصنف الأسئلة إلى نوعين هما:

الأسئلة المغلقة، ثم الأسئلة المفتوحة:

1. الأسئلة المغلقة:

وهي أسئلة يوجهها المعلم للحصول على إجابة بالموافقة أو الرفض ومن أمثلة الإجابة عن تلك الأسئلة نعم أو لا، للحصول على إجابة محددة مرتبطة بالتذكر والاسترجاع وهنا تكون كلمة أو كلمتين أو كلمات قليلة ومن أمثلتها:

م1: متى فتحت الأندلس؟

م2: أين حدثت معركة عين جالوت؟

م3: ما اسم عاصمة الجمهورية السورية؟

م4: هل تم تأميم النفط في الجزائر؟

م5: هل تم تأميم النفط في الجماهيرية الليبية العظمى؟

م6: هل حفظت معلقة زهير بن أبي سلمى ؟

م7: من قائل هذه العبارة (وعند جهينة الخبر اليقين) ؟

2. الأسئلة المفتوحة:

وهي أسئلة يوجهها المعلم للحصول على إجابات متنوعة مرتبطة بقدرات عقلية عليا، على عكس ما اقتضته الأسئلة المغلقة، وتبدأ بأسماء الاستفهام: (من، متى، أين، ما، ماذا) ومن أمثلتها:

م1: كيف تكتب مقالاً تاريخياً عن فتح الأندلس؟

م2: كيف يؤثر المناخ في الزراعة؟

م3: لماذا أممت البلدان العربية نفوطها؟

م4: بيّن أبرز الإنجازات الحضارية للدولة الأموية.

م5: ما رأيك فيما يسمى بالشعر الحر.

م6: كيف يؤثر الإنسان في تلوث البيئة.

صياغة الأسئلة الصفية:

تعد صياغة الأسئلة الصفية مهارة أساسية ضرورية للمعلم حتى يستطيع أن يؤدي دوره التدريسي بكل كفاءة ونجاح، إذ إن السؤال الجيد في أي مستوى من الممكن أن تفسده الصياغة الرديئة وتفقده دوره وفاعليته في تحقيق الأهداف المرجوة منه. وعليه... فإن المعلم بحاجة إلى إتقان هذه المهارة لكي يكون تعليمه وتعلمه ناجحاً ومثمراً.

وحتى يستطيع المعلم صياغة الأسئلة الصفية بكفاءة عالية فإنّه لا بد له من معرفة شروط صياغتها ودراسة العيوب (الأخطاء) والمزالق التي قد يقع بها بعض معلمي المواد الدراسية المختلفة، وبخاصة المبتدئين منهم .

1. شروط صياغة الأسئلة الصفية:

إن صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها يعتبر معياراً ومحكاً أساسياً في نجاح تدريس المواد الدراسية المختلفة، لهذا ينبغي مراعاة القواعد والشروط في صياغتها ومنها:

أ. أن تكون الأسئلة الصفية بدلالة أهداف تعليمية وتعلمية محددة، ولذلك ينبغي على المعلم أن يحدد بوضوح ما هي المعلومات والحقائق والمفاهيم وما هي القدرات والمهارات التي يريد اختيارها وتقويمها من خلال الاعتناء بصياغة الأسئلة الصفية.

ب. أن يراعى في صياغة الأسئلة الصفية مستوى نضج الطلبة العقلي وخبراتهم التعليمية السابقة في المادة الدراسية.

ج. يراعى أن تصاغ الأسئلة الصفية في لغة تتناسب والحصيلة اللغوية للطلبة وتكون عباراتها وكلماتها واضحة ومفهومة.

د. يراعى في صياغة الأسئلة الصفية إثارة أنماط التفكير العقلي المختلفة.

ه. يراعى في صياغة الأسئلة الصفية قياس القدرات والمهارات التي ينميها تدريس مادة ما في مستويات التعليم المختلفة.

و. يراعى التسلسل المنطقي في صياغة السؤال، أي أن لكل سؤال علاقة مع السؤال السابق.

2 – عيوب (أخطاء) صياغة الأسئلة الصفية:

اما عن أبرز العيوب (الأخطاء) التي قد يتعرض لها معلمو المواد الدراسية المختلفة عند صياغة الأسئلة الصفية وخصوصاً المبتدئين منهم هي :

الصياغة الرديئة من قبل المعلم، التي تحد من فعالية الأسئلة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لذا ينبغي أن يتبينها ليستطيع أن يتجنبها. ومن هذه المزالق ما يأتي:

أ. تصنيف الأسئلة التي لها إجابة (نعم) أو (لا)

إن أبرز عيوب مثل هذه الأسئلة في أنها تعمل على تشجيع الطلبة على التخمين والتوصل إلى الإجابة الصحيحة بنسبة 50٪، ومن الآثار التربوية غير المرغوب فيها والناجمة عن التطرف في استخدام هذا النمط من الأسئلة، فتتلخص في أن الطلبة لا يستخدمون في حل هذا النوع من الأسئلة سوى الذاكرة الصماء وهي من أدنى العمليات العقلية، كما أن إجاباتها لا تعكس الفروق الفردية بين الطلبة إذ تتطلب إجابة محددة جداً تعمل أحياناً كثيرة على تشجيع التخمين، ومن أمثلة هذا النمط من الأسئلة ما يلي:

س1: هل عثمان بن عفان (ﷺ) ثالث الخلفاء الراشدين؟

س2: هل هاجر النبـي الكريم محمد (ﷺ) وأتباعه الى المدينة المنورة؟

س3: هل تتذكر تاريخ تحرير الشام؟

س4: هل تذكر منجزات ثورة يوليه 1952 في مصر؟

س5: هل تعرف ان الماء يتكون من الاكسجين والهيدروجين ؟

س6: هل تذكر خصائص الأدب الأموي ؟

ولعلاج عيوب هذه الأسئلة الصفية يمكن تعديل صياغتها حتى تصبح ذات نفع وجدوى ويمكن أن تكون كالتالي:

- تعديل صياغة السؤال الأول:

س1: من ثالث الخلفاء الراشدين؟

أو ما أبرز أعمال الخليفة الراشدي الثالث؟

أو كيف تم اختيار الخليفة الراشدي الثالث؟

- تعديل صياغة السؤال الثاني:

س2: ما أسباب هجرة النبـي الكريم محمد (ﷺ) وأتباعه من مكة إلى المدينة المنورة؟

أو لماذا وقع اختيار النبـي الكريم محمد (ﷺ) على المدينة المنورة ليهاجر إليها؟

أو أين هاجر النبـي الكريم محمد (ﷺ) واتباعه بعد خروجه من مكة؟

- تعديل صياغة السؤال الثالث:

س3: في أي سنة هجرية تم تحرير الشام؟

أو من هم قادة الجيوش العربية الإسلامية في تحرير بلاد الشام؟

ملحوظة: ثمة صياغات أخرى يمكن تعديل الأسئلة في ضوئها.

- تعديل صياغة السؤال الرابع:

س4: ما أبرز منجزات ثورة يوليو 1952 في مصر؟

أو ما أسباب قيام ثورة يوليو 1952 في مصر؟

- تعديل صياغة السؤال الخامس:

س5: أذكر مكونات الماء.

- تعديل صياغة السؤال السادس:

س6: أذكر خصائص الأدب الأموي.

ب. الأسئلة المتداخلة:

ونعني بها الأسئلة التي تتضمن العديد من الإجابات في آن واحد، بحيث لا يستطيع الطالب أن يفكر فيها جميعاً مما يؤدي إلى ارتباكه وحيرته فهو لا يعلم من أين يبدأ بإجابة السؤال لتعدد أفكاره وازدواجيتها.

ومن أمثلة الأسئلة المتداخلة ما يلي:

س1: تحدث عن دخول العرب المسلمين إلى شمال أفريقيا، كيف؟ ومتى؟ وما الدول التي أقاموها؟

س2: متى نشأت الدولة الأموية في الأندلس؟ وما أبرز منجزاتها؟ ومن أشهر حكامها؟

س3: اشرح التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي رافقت الثورة الصناعية في أوربا؟

س4: تحدث عن العلاقة بين خصائص كل قسم من أقسام سطح العراق وعناصر المناخ؟

س5: عرف البلاغة، وكيف نشأت ؟ ومن هم أشهر أعلامها ؟ وما أمهاتُ الكتب التي ألفت فيها ؟

إن إجابة الطالب على الأسئلة السابقة تتطلب العديد من الإجابات نظراً لاحتوائها على أفكار متعددة كما هو حال السؤال (الأول) والسؤال (الثاني) و(الثالث) و(الرابع)، و(الخامس)، وعليه ينبغي أن تكون الأسئلة

الصفية تدور حول فكرة واحدة ومن الممكن تعديل صياغة الأسئلة السابقة عن طريق تقسيم كل سؤال يشتمل على عدد من الأفكار إلى سؤالين أو أكثر حسب طبيعة السؤال، بحيث يتضمن كل سؤال على فكرة واحدة ومن احتمالات التعديل ما يلي:

- تعديل صياغة السؤال الأول ويمكن أن يكون كالآتي:

س1: متى توجه العرب المسلمون لتحرير بلدان شمال أفريقيا؟

ما الدول التـي أقامها العرب المسلمون في شمال أفريقيا؟

- تعديل صياغة السؤال الثاني ويمكن أن يكون كالآتي:

س2: متى نشأت الدولة الأموية في الأندلس؟

من مؤسس الدولة الأموية في الأندلس؟

ما أبرز المنجزات العمرانية للدولة الأموية في الأندلس؟

بين أسباب ضعف عصر الإمارة في الأندلس.

علل / أسباب سقوط الدولة الأموية في الأندلس.

- لتعديل صياغة السؤال الثالث يمكن أن يكون كالآتي:

س3: اشرح التغيرات الاقتصادية التـي رافقت الثورة الصناعية في أوربا.

اشرح التغيرات الثقافية التـي رافقت الثورة الصناعية في أوربا.

تحدث عن التغيرات الاجتماعية التـي صاحبت الثورة الصناعية في أوربا.

- لتعديل صياغة السؤال الرابع يمكن أن يكون كالآتي:

س4: ما أقسام سطح العراق؟

ما الخصائص المناخية للمنطقة الجبلية في العراق؟

لماذا تسقط الأمطار في القسم الشمالي من العراق بشكل يفوق بقية أقسام السطح؟

وهكذا......

- اما عن تعديل صياغة السؤال الخامس فيمكن أن يكون كالآتي:

س5: عرّف البلاغة .

وضح كيف نشأت البلاغة ؟

من هم أسماء أشهر أعلام البلاغة ؟

أذكر أسماء أمهات الكتب المؤلفة في البلاغة ؟

ج. الأسئلة الغامضة:

من أبرز عيوب هذا النمط من الاسئلة هي إما أن تكون ناقصة أو عامة أو غير محددة الهدف، ومن الآثار التربوية غير المرغوب فيها في هذا النمط من الأسئلة هو أن الطالب يجد صعوبة في الإجابة عنها، أو أنه يجيب عنها إجابة عامة غير محددة وغير وافية وخالية من الدقة لأن الطالب لا يعرف ما المطلوب منه على وجه التحديد، ومن الأسئلة التي يوجهها المعلمون والتي تتسم بالغموض وعدم الدقة ويمكن أن تكون على النحو الآتي:

س1: ماذا تعرف عن حروب التحرير العربية؟

س2: تحدث عن الدولة الفاطمية.

س3: ما منجزات الحضارة العربية الإسلامية؟

س4: تناول الادب بالشرح .

إن مثل هذه الأسئلة تتسم بالغموض والعمومية وعدم الدقة، فالسؤال الاول غامض فما الذي يفترض أن يجيب عنه الطالب أهي أسباب حروب التحرير العربية أم ماذا..؟ أما السؤال الثاني فهو عام فما الذي يفترض أن يجيب عنه الطالب، فالكثير من التفسيرات ممكنة، أما السؤال الثالث فهو ناقص يحتاج إلى تكملة، إذ اكتفى بالحديث عن منجزات الحضارة العربية الإسلامية، ولم يحدد لنا أي المنجزات مطلوب، وأي عصر مقصود؟ أما السؤال الرابع فيتصف بالعمومية والغموض ومن الممكن تعديل صياغة

الأسئلة الصفية السابقة عن طريق توضيحها وإزالة غموضها، ومن احتمالات التعديل:

- لتعديل صياغة السؤال الأول يمكن أن يكون كالاتي:

س1: ما أسباب انتصار العرب المسلمين في معركة القادسية؟

من هم قادة حروب التحرير العربية الإسلامية في العراق إبان خلافة أبي بكر الصديق (ﷺ).

- تعديل صياغة السؤال الثاني كالاتي:

س2: متى تأسست الدولة الفاطمية في مصر؟

من هم أبرز حكام الدولة الفاطمية في مصر؟

ما أبرز المنجزات العمرانية للدولة الفاطمية في مصر؟

- تعديل صياغة السؤال الثالث كالاتي:

س3: ما المنجزات العلمية للدولة العربية العباسية في العراق؟

ما المنجزات العمرانية للدولة الأموية في بلاد الشام؟

ما أبرز الأفكار الفلسفية التي سادت في عهد المأمون؟

صف أبرز الملامح العمرانية للبناء في عصر الادارسة .

- تعديل صياغة السؤال الرابع كالاتي:

س4: ما الخصائص الفنية للادب الأندلسي ؟

ما أنواع الشعر الأموي ؟

د. الأسئلة الموحية بالإجابة:

ونعني بها الأسئلة التي تتضمن الإجابة أو جزءاً منها، فكثيراً ما يقع المعلمون في هذا الخطأ فيضعون أسئلة تنطوي على تعليمات الإجابة المطلوبة أو ترشد إليها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. ومن الآثار التربوية غير المرغوب فيها في هذا النمط من الأسئلة تتلخص بتعطيل القدرات العقلية للطلبة، وتحرمهم من التفكير في إجابة السؤال المطروح فضلاً عن أنها تدل على سطحية تفكير المعلم، ومن أمثلتها ما يلي:

س1: هل الصحابي الذي صاحب الرسول (صلى الله عليه وسلم) في هجرته من مكة إلى المدينة المنورة عثمان بن عفان أم أبو بكر الصديق (رضي الله عنهما)؟

س2: معاوية بن أبي سفيان هو مؤسس الدولة الأموية في بلاد الشام ... أليس كذلك؟

س3: من النص الذي أمامك، هل اعتمد حكم الأمويين على الوراثة أم الشورى؟

نلاحظ في الأسئلة الثلاثة السابقة، أن السؤال الأول يوحي بالإجابة، إذ عرض شيئين على الطالب يجعله لا يبذل أي جهد في سبيل الإجابة عن السؤال، أما السؤال الثاني فيتضمن بشكل مباشر الإجابة الصحيحة، ومن ثم سيكون من السهل أن يجيب الطالب (بأن معاوية بن أبى سفيان هو مؤسس الدولة الأموية)، وكذلك بالنسبة للسؤال الثالث، فما دامت الإجابة تعرض من خلال عرض شيئين يعرف الطالب أحدهما أو كليهما دون أن يبذل جهد في الوصول إلى الإجابة.

ومن الممكن إعادة صياغة الأسئلة السابقة بالشكل التالي:

- تعديل صياغة السؤال الأول كما يلي:

س1: من صاحب الرسول الكريم محمد (ﷺ) في هجرته من مكة إلى المدينة المنورة؟

- تعديل صياغة السؤال الثاني:

س2 : من مؤسس الدولة الأموية؟

من أول خليفة أموي؟

- تعديل صياغة السؤال الثالث كما يلي:

س3: قارن بين الحكم القائم على الوراثة والحكم القائم على الشورى.

ميّز بين طبيعة نظام الحكم في العهد الراشدي وبين نظام الحكم في العهد الأموي.

اذكر خصائص الحكم الراشدي .

3- استراتيجيات توجيه الأسئلة الصفية:

تعد قدرة المعلم في صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية من الكفايات التدريسية الأساسية التي ينبغي أن يكتسبها ويتقنها في تطبيق التدريس الناجح.

- إن المعلم قد لا يستطيع تحقيق أهدافه من الأسئلة الصفية بالصياغة الجيدة لوحدها وإنما لابد من إتقان كفاية تدريسية أخرى لا تقل أهمية عن صياغة الأسئلة، ألا وهي كفاية توجيه الأسئلة الصفية.

وهذه الكفاية أو المهارة تكتسب أهميتها إذا ما علمنا أن الطلبة في مستويات التعليم المختلفة لديهم الفضول وحب الاستطلاع المستمر الذي لا يمكن إشباعه إلا من خلال تهيئة المعلم جواً تعليمياً تعلمياً مناسباً من جهة يشيع فيه توجيه الأسئلة التي تستثير تفكيرهم وتوجهه وتزيده عمقاً واتساعاً من جهة أخرى.

توصي الكثير من الأدبيات التربوية باتباع أساليب أو استراتيجيات مهمة في توجيه السؤال الصفي أثناء سير عملية التدريس، وهي أساليب أثبتت فعاليتها.

توزيع الأسئلة الصفية:

وهنا يتطلب من المعلم أن يوزع أسئلته على جميع الطلبة دون تركيز على طالب أو اثنين من المتفوقين، وهذا يتطلب منه متابعة الطلبة الذين يرفعون أيديهم دائماً لمجرد رفع الأيدي فقط، دون أن يشاركوا مشاركة فعلية في الإجابة، كما يتطلب منه عدم التركيز فقط على الطلبة الذين يبدون استعداداً للإجابة عن الأسئلة وإشراك الذين يحجمون عن المشاركة عادةً، ومعرفة كيفية توجيه الأسئلة على جميع الطلبة وفق مستوياتهم المختلفة،

ومعرفة نقاط قوة وضعف كل طالب، ومعرفة أيضاً اهتماماته وهواياته وما يحب ويفضل كي تكون هذه نقطة البداية لجذب اهتمام جميع الطلبة واستثارتهم بالأسئلة، وبذلك تتيح فرصة متساوية لاكبر عدد ممكن من الطلبة للمساهمة في الإجابة والنقاش، وهذا مؤشر صادق ودقيق لتعلم أفضل.

الوقت الكافي للإجابة:

قد يسرع بعض المعلمين في طرح الأسئلة الصفية سؤالا بعد سؤال، فلا يجد الطالب الوقت الكافي للتفكير في الإجابة، ولا يجد المعلم نفسه فرصة لتقويم تلك الإجابة، والبعض يكثر في الأسئلة ليشغل وقت الطلبة ويصرفهم عن إحداث الفوضى وبالتالي يحكم سيطرته على عملية التعليم والتعلم إذ إنه يجهد الطلبة ويتعبهم بسرعة ويحول بينهم وبين الاندماج الكامل في التفكير، وفي هذا الصدد يورد الأدب التربوي الكثير من الأدلة المتزايدة عن فائدة إطالة فترة الانتظار بعد توجيه السؤال وطبيعة مستويات الطلبة، إذ تبين أن المعلمين الذين ينتظرون وقتاً أطول نسبياً يستجرون تخيلات وتأملات وتخمينات ومناقشات أحسن من نظرائهم المعلمين الذين ينتظرون على طلبتهم مدة زمنـية أقل، كما زادت مشاركة الطلبة بطيئي التعلم زيادة ملحوظة في استجابات الطلبة على أسئلتهم، وكذلك أعطى الطلبة أجوبة أكمل وأطول وأدق عندهم.

وفي هذا الصدد يقترح التربويون استعمال التوجيه والتنبيهات اللفظية والعبارات الصريحة التـي يحث فيها المعلم طلبته على التفكير حتى يعتادوا أن يتجاوبوا معه.

وعند ممارسة هذا الأسلوب التربوي الجيد في توجيه الأسئلة توصي الأدبيات التربوية باتباع فترات انتظار مريحة لا تتجاوز خمس ثوان تتيح للطلبة فرصة للتفكير وهضم الفكرة واستيعابها وإعطاءهم الفرصة للسؤال والاستيضاح، و تجنب الانتظار المتكرر بمناسبة أو غير مناسبة بما يفقده قيمته،

وقد تطول فترة الانتظار ما بين السؤال والجواب مما يغلب انعدام النظام و إرباك الطلبة وتشتت انتباههم وإعاقة تعلمهم.

إعادة توجيه السؤال:

يتطلب من المعلم أن تكون أسئلته ذات قيمة من الناحية التربوية، وتكون كذلك كلما كانت مثيرة للتفكير التباعدي الذي يعني الانطلاق إلى مجالات وآفاق غير محددة للإتيان بإجابات وأمثلة وبدائل أو تطبيقات معينة ومشجعة لأكبر عدد ممكن من الطلبة على المناقشات الصفية والإجابة في سلسلة من الحقائق والمعلومات المترابطة بشكل يقلل من حديث المعلم.

إن هذا الأسلوب التربوي الجيد في توجيه الأسئلة الصفية يعدل التفاعل داخل الصف من (معلم ـ طالب) إلى (طالب ـ طالب) وهنا تكون الأنشطة التعليمية متمركزة حول الطالب ودور المعلم هنا يقتصر على التوجيه فقط، كما يعدل من النمط التقليدي في توجيه الأسئلة من سؤال/جواب إلى غط:

سؤال/جواب، إشارة/جواب، إشارة/جواب، .... وهكذا.

ويتضمن هذا النوع من توجيه الأسئلة على الحالات التالية:

أ : توجيه المعلم سؤالاً، وبعد الحصول على الإجابة من طالب، يطلب من طالب آخر التعليق على الإجابة، ويمكن للمعلم من إشراك عدد من الطلبة في الإجابة والمناقشة دون أن يفعل شيئاً أكثر من إدارة توجيه المناقشة، وبذلك يصبح توجيه السؤال مركباً متعدد الاتجاهات من طالب1-طالب2-طالب3.

مثل:

المعلم: ما الفرق بين القصيدة والمقال؟ توقف لثوان.

المعلم: أنت يا مصطفى.

مصطفى: الفرق هو ....

المعلم: ما رأيك يا محمد بما ذكر مصطفى.

محمد: ....

المعلم: هل من إضافة إلى ما ذكره محمد ومصطفى/تفضل يا محمود؟
محمود: ....
المعلم: ثم ماذا يا مفتاح؟
مفتاح: ....
المعلم: وماذا أخيراً يا أحمد؟
أحمد: ....

يوجه المعلم سؤالاً أو مشكلة أثارها أحد الطلبة، إلى طالب آخر لكي يجيب عنها أو يدلي برأيه فيها، بدلاً من إجابته المباشرة عليها.

مثل:

طالب: إذا سمحت يا أستاذ، وضح لي المقصود بالمنجنيق؟
المعلم: من يوضح لزميلكم المقصود بالمنجنيق؟
: تفضل يا أحمد.
أحمد: يقصد بالمنجنيق ....

يوجه المعلم سؤالاً: ما المقصود بالشورى؟ توقف.
المعلم: أنت يا مروان.
مروان: يقصد بها ....
المعلم: ما الادلة الدينية التي تحث على تطبيق مبدأ الشورى في إدارة الدولة العربية الإسلامية؟ أنت يا خالد.
خالد: ....
المعلم: ما الادلة التاريخية في تطبيق مبدأ الشورى في إدارة الدولة العربية الإسلامية؟ أنت يا ايهاب.
ايهاب: ....

وهكذا .... يستطيع المعلم أن يزيد من مستوى تركيب السؤال بصورة تراكمية يبدأ بسؤال أكثر تركيباً وهكذا حتى يشعر الطلبة بشمولية عناصر الدرس وتكامله.

إن لهذا الأسلوب في توجيه السؤال الصفي أسسا وتوجيهات ينبغي مراعاتها والأخذ بها عند ممارسة التدريس، نذكر منها ما يلي:

1) تجنب تعديل صياغة السؤال عند إعادة توجيهه لطالب آخر أو مجموعة الطلبة.
2) تأجيل عملية توجيه الإجابة لما يصدر من تعليمات أو إشارات أو تلميحات لفظية بعد أن يفرغ أحد الطلبة من إجابته عن السؤال.
3) تهيئة الطلبة لتوجيه السؤال، كأن يقول المعلم:
سأطرح عليكم سؤالاً يتطلب أكثر من إجابة، سأكلف مجموعة منكم للإجابة عليه.

4. تشجيع الطلبة على النقاش والمشاركة:

إن طرح الأسئلة التي تثير المشاركة والنقاش بين الطلبة داخل الفصل أمر لا بد منه حتى يجني المعلم مواقف تعليمية جيدة تتنوع فيها وجهات النظر ويتم فيها المران والتدريب على العلاقات والمناهج والمبادئ وإتاحة الفرصة للتعبير والمشاركة بشكل يقلل من حديث المعلم ويزيد من إيجابية الطالب في التفاعل الصفي.

وحتى تتضح فكرة تشجيع الطلبة على النقاش والمشاركة بشكل جيد داخل الفصل ينبغي مراعاة الأسس التالية في توجيه الأسئلة الصفية:

- ضع أسئلة ترفع من مستوى التفكير العقلي للطلبة إلى أعلى مستوى من الاسترجاع والتذكر فقط.
- ضع أسئلة تشجع الطلبة على التفكير العميق، وتجنب أسئلة التخمين، والأسئلة المحددة لكلمة أو عبارة.

- مراعاة توجيه أسئلة متنوعة تغطي مستويات الطلبة المختلفة وتخاطب قدراتهم واهتماماتهم المتباينة، فكل فصل دراسي يضم مستويات عديدة ومتباينة من الطلبة ولذلك لابد أن يجد كل طالب السؤال الذي يناسبه والذي يستطيع من خلاله الإجابة عنه أن يثبت ذاته ويشعر أنه قادر على المشاركة بفاعلية وإيجابية في الدرس.
- تجنب تحديد اسم الطالب المجيب أولاً قبل توجيه السؤال حتى تكون هنالك فرصة التفكير في الإجابة من قبل جميع الطلبة، أما إذا قصد المعلم تنبيه طالب معين أو تكملة الإجابة من قبله فلا مانع من استخدام هذا الأسلوب.
- تجنب تكرار السؤال لان هذا يؤدي إلى زيادة حديث المعلم أثناء التدريس، كما يشجع الطلبة على عدم التركيز والانتباه ولذا فليس من الحكمة تكرار السؤال إلا للضرورة القصوى كأن يكون صوت المعلم منخفضا أو لصعوبة السؤال أو لغموضه.
- تعزيز إجابات الطلبة الصحيحة بوسائل التعزيز المناسبة فور حدوث الاستجابة مثل هذا جيد، حسناً، هذا صحيح... إلخ.
- إثراء الدرس بالأسئلة المفتوحة التي تدفع الطلبة للتحضير والبحث.
- الابتعاد عن الأسئلة المبهمة أو الصعبة أو الغير مفهومة.
- الابتعاد عن السخرية والاستهزاء بإجابة الطالب عن سؤال ما.
- الابتعاد عن إشعار الطالب الذي أجاب إجابة خاطئة بعجزه عن الإتيان بالإجابة الصحيحة عن سؤال ما، ومن الممكن الطلب من الطالب إعادة الإجابة الصحيحة إذ ما اقتضت الضرورة ذلك.
- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة الصفية، وفي مثل هذه الحالة يمكن للمعلم أن يعيد طرحها على الطلبة لمناقشتها أو محاولة بحثها.

5. تحسين نوعية الإجابة:

إن إجابة الطلبة عن أي سؤال يوجهه المعلم يندرج تحت الحالات الثلاث التالية:

أ. الإجابة الصحيحة التامة والتي لا تحتاج من المعلم إلا إلى التعزيز وإثابة صاحبها.

ب. الإجابة غير الصحيحة وهنا تحتاج إلى التصويب والتصحيح، ومساعدة الطالب على تحسين إجابته من خلال تقديم أسئلة إضافية تتناول معلومات مألوفة توصله إلى الإجابة الصحيحة، وفي حالة تعثر ذلك ينبغي عدم إشعاره بالعجز وإحراجه والسخرية من إجاباته، ومن الممكن هنا التوجيه إلى بقية الطلبة للحصول على الإجابة أو على المعلم القيام بالإجابة، ولا مانع من الطلب بإعادة الإجابة الصحيحة إذا ما اقتضت حكمة المعلم ذلك.

ج. الإجابة الناقصة التي تحتاج إلى التكملة، وهنا يتم مساعدة الطالب في تكملة إجابته الناقصة عن طريق إخباره بالجزء الصحيح، وتشجيعه على التفكير في الجزء الباقي من الإجابة أو تصحيحه إذا كان خاطئاً، مما يتيح للطالب فرصة لبذل جهد ذهني لتكملة الإجابة، وبذلك يتحقق الهدف المنشود من توجيه الأسئلة الصفية وهو إثارة تفكير الطلبة وحثهم على بذل الجهد ليكونوا إيجابيين في عمليتي التعليم والتعلم.

2) الاختبارات التحصيلية التحريرية (Achievement Tests):

تقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم، وبالتالي تهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة من التدريس في مستويات التعليم المختلفة.

وهي من أنماط الاختبارات التحصيلية الشائعة الاستخدام في تقويم نواتج التعلم، ويستخدم هذا النمط من الاختبارات على نطاق واسع في تحقيق مقدار ما تحقق من أهداف تعليمية معرفية، وجدانية، ومهارية (نفسحركية) في تدريس المواد الدراسية المختلفة.

يعرف الأدب التربوي ـ النفسي العلمي الاختبار تعريفات عدة منها تعريف زيتون (1994) بأنه (موقف يطلب في أثنائه من الطالب أن يظهر معارفه أو مهاراته أو اتجاهاته أو ميوله أو جوانب تتصل بموضوع أو عدة موضوعات علمية، ويطلب إليه أن يقوم بأداءات معينة يمكن اعتبارها دليلاً على تعلم الطالب.

هذا وتنقسم الاختبارات التحصيلية التحريرية إلى أنواع عديدة منها:

1. الاختبارات المقالية.
2. الاختبارات الموضوعية.

يقوم المعلم بوضع هذه الاختبارات لكي تلائم فصلاً أو مرحلة ولتغطي أهداف ومحتويات مادة دراسية قام بتدريسها، وللتعرف على ما أنجزه الطلبة منها فعلاً من خلال:

أ. فهم الحقائق والمعلومات والمفاهيم ومدى اكتسابها.

ب. إدراك العلاقات السببية بين الظواهر التي تعالجها المواد الدراسية.

ج. إدراك القدرة على الاستدلال وهي ضرب من ضروب التفكير ويستهدف الوصول إلى حل أو نتيجة من حقائق معلومة.

د. القدرة على فهم وتحليل العلاقات وفقاً لمستوى تفهمهم العقلي وخبراتهم التعليمية السابقة.

ه. القدرة على حل المشكلات والتفكير الناقد.

و. القدرة على التعبير والإتيان بتبريرات أو تفسيرات للظواهر والأحداث والتعرف على علل الأشياء ومسبباتها ونتائجها.

أما عن معايير الأسئلة التحصيلية التحريرية فهي كالتالي:

1- أن تكون الأسئلة ذات صلة بما تهدف إلى قياسه وأن تكون أداة لبلوغ هذا الهدف.
2- أن لا تتيح المجال للتخمين والحظ والصدفة.
3- أن تغطي جميع مفردات المنهج.
4- أن يراعى في صياغتها مستوى نضج الطلبة العقلي وخبراتهم السابقة.
5- أن تصاغ بلغةٍ واضحة ومفهومة خالية من الغموض واللبس.
6- أن تعكس نتائجها الفروق الفردية بين الطلبة عن طريق اختيار أسئلة متدرجة في الصعوبة.
7- الابتعاد عن اقتباس عبارات السؤال المأخوذة نصاً من الكتاب المدرسي.
8- أن تقيس عمليات عقلية عليا من فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم، بالإضافة إلى القدرة على التذكر والاسترجاع للمعلومات والحقائق والقدرة على جمعها وتنظيمها.
9- أن يكون كل سؤال مستقلا عن الآخر بعيدا عن التداخل والاعتماد على إجابة سؤال آخر مثل:

س: تكلم عن معارك التحرير زمن الخليفة عمر بن الخطاب (ﷺ).

س: كيف تم فتح مصر على يد الجيش العربي الإسلامي؟

1. الاختبارات المقالية:

إن النوع الأول من اختبارات التحصيل التحريرية التي يضعها المعلم هو اختبارات المقال، وهي شائعة جداً يطلب من الطالب في أسئلتها أن يناقش ويبدي الرأي ويعرض وينظم ويوحد الاستجابة، كما تختبر القدرة على التعبير وتنظيم الأفكار، كما تختبر مهارات الطلبة العقلية في مجال التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والربط وعقد مقارنات ومهارات التفكير الناقد وتلمس حلول المشكلات.

ونضرب فيما يأتي نماذج من أنواع اختبارات المقال التي يمكن للمعلم أن يستخدمها وهي:

أمثلة:

1: *التذكر.*

عرّف المقصود بحروب الردة.

2: *الفهم.*

قارن بين ظاهرة المد والجزر.

3: *التطبيق:*

استشهد بأمثلة على أن قوة العرب في وحدتهم.

4: *التحليل:*

بيّن أسباب ردة بعض القبائل عن الإسلام بعد وفاة نبينا محمد (ﷺ).

5: *التركيب:*

صف بصفحة واحدة شخصية الشاعر أو الأديب (   ).

6: *التقويم:*

بيّن رأيك في ارتفاع أسعار .... عالمياً.

7: *التعبير عن العلاقات:*

صف العلاقة بين الضغط الجوي وحركة الرياح.

8: *اتخاذ القرارات:*

كيف تعالج مشكلة ملوحة التربة؟

9: *إيضاح مدلول بعض العبارات أو الأفكار أو إعطاء المعنى الدقيق لها:*

ماذا يقصد بمؤسسة الخلافة؟

10: *التخطيط أو التجديد:*

حدّد الخطوات الرئيسة لمعالجة مشكلة التجزئة بين البلدان العربية.

وهكذا ....

- أما عن عيوب الاختبارات المقالية فهي:
  - قلة إمكانياتها في اختبار أهداف التدريس في مستويات التعليم المختلفة وذلك يعود إلى أن كل سؤال يتطلب إجابة طويلة نسبياً لذلك لا يمكن أن يضع المعلم إلا عدداً قليلاً من الأسئلة في الاختبار. وهذا يعني أن حجم عينة المحتوى التعليمي التي يتم تقديمها في الاختبار يكون قليلاً بالنسبة للمحتوى التعليمي كله، من هنا جاءت ضرورة وضعها مع الاختبارات الموضوعية التي تقيس جوانب من المعرفة لا تقيسها اختبارات المقال.
  - ذاتية التصحيح إذ قد يلعب تحيز المعلم وعدم دقته دوراً في إضعاف نتائج التقويم وبعدها عن الموضوعية وإعطائها صورة غير حقيقة لمستوى الطالب. ويمكن تلافي هذا العيب بجعل أسئلة الاختبارات المقالية واضحة ومحددة وغير قابلة للتأويل والتفسيرات المختلفة حتى يستطيع المعلم أن يضع أسسا عادلة لتقدير درجات الطلبة مع تجنب معرفة اسم الطالب صاحب الورقة.
  - تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً في التصحيح وبسبب هذه المشكلة وغيرها نجد أن بعض المعلمين يميلون إلى إهمالها والتقليل منها، ومما لا شك فيه فإن هذا أمر مؤسف يحول دون ممارسة الطالب لأنواع هامة من التفكير، ولعل من الأفضل أن نعمل على تقليل مساوئ تلك الأسئلة بدلاً من الكف عن استخدامها عن طريق التخطيط السليم لاتباعها وتدريب الطلبة خلال العام الدراسي في كيفية الإجابة على هذا الشكل من الأسئلة بشكل منظم ومنسق، فضلاً عن، أن تكون الإجابة المطلوبة قصيرة قدر المستطاع.

2. الاختبارات الموضوعية:

في هذه الاختبارات يتلافى المعلم الكثير من أوجه قصور الاختبارات المقالية، فهي لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح لحصولها على نفس

التقديرات إذا ما صححت من قبل شخص واحد على فترات متباعدة أو صححها أشخاص لجنة تصحيح المادة في نفس الوقت، وهذا يرجع إلى عدم احتمالية فقراتها لأكثر من إجابة صحيحة واحدة فقط. ومن هنا آتت تسمية (الموضوعية) لأن كل فقرة لها إجابة محددة صحيحة يمكن تقدير صحتها أو خطئها بدرجة عالية من الدقة، ويلاحظ في هذه الأسئلة وبعكس الأسئلة المقالية إمكانية تغطيتها معظم جوانب المقرر الدراسي فضلاً عن أنها تمتاز بالصدق والثبات وسهولة التصحيح.

وعلى الرغم من مزايا الاختبارات الموضوعية فإنه من المأخوذ عليها أنها تحتاج إلى ممارسة وتدريب ووقت طويلاً من المعلم لإعدادها، كالقدرة على التفكير والابتكار وعرض وتنظيم المعلومات، كما أنها تجزئ الخبرات التي تحتويها المناهج الدراسية.

ومن أهم ضروب الأسئلة المستخدمة في بناء الاختبارات الموضوعية نذكر منها:

- أسئلة إكمال العبارات .
- أسئلة الاختيار من متعدد.
- أسئلة المقابلة أو المزاوجه.
- أسئلة الصواب والخطأ.
- أسئلة الترتيب.

أما فيما يتعلق بـ:

1- أسئلة إكمال العبارات:

يطلب من الطالب هنا كتابة جملة أو كلمة تكمل معنى السؤال الناقص، ومن مميزات هذا النوع من الأسئلة أنها تقيس قدرات متعددة منها التذكر والاستيعاب وربط المفاهيم والاستنتاج، فضلاً عن أنها تغطي قدراً كبيراً من مفردات المادة الدراسية، كما أنها سهلت الوضع والصياغة، ومن عيوبها أنها تسمح بدرجة من الذاتية في التصحيح إذا كانت فقرات السؤال

تحتمل اكثر من إجابة، ولذا يفترض على المعلم وهو يخطط لمثل تلك الأسئلة أن يراعي تضمينها لإجابة واحدة صحيحة لتضييق فرصة التخمين والظن.

وفيما يلي نموذج لفقرات هذه الأسئلة :

س1: اكمل العبارات التالية بما يناسبها؟

1. دخلت الدولة العثمانية الحرب العالمية الأولى عام ...... إلى جانب ...... ضد ......
2. صدر وعد بلفور في يوم .... شهر .... عام ....
3. احتلت بريطانيا إبان الحرب العالمية الأولى مدينة البصرة عام .... ثم بغداد عام ....

س2: اكمل ما يأتي:

1. تقع شلالات نياغارا بين بحيرة .... وبحيرة ....
2. يفصل المحيط .... بين قارات أوربا وأفريقيا وأمريكا الشمالية.
3. يفصل مضيق جبل طارق بين المحيط .... والبحر ....

2. أسئلة الاختيار من متعدد:

تعتبر من اكثر الأسئلة الموضوعية شيوعاً، ومنها تكون فقرات السؤال ناقصة جملة أو عبارة حيث يوضع أمامها عدد من البدائل وعلى الطالب اختيار الإجابة الصحيحة منها، ومن عيوب هذا النوع من الأسئلة أنها تقتصر على المستوى اللفظي للأداء، كما أن هناك صعوبة في إيجاد عدد كاف من (3 -4) البدائل التي تكون كلها قريبة في الأهمية والنسبة إلى الإجابة الصحيحة إلا أن هذه الصعوبة تتنافى مع زيادة الخبرة في وضع مثل تلك الأسئلة وفيما يلي نماذج لهذه الأسئلة:

س1: ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة؟

- كان صلح الحديبية في السنة:

أ ـ الخامسة للهجرة .

ب ـ السادسة للهجرة.

ج ـ السابعة للهجرة.

د ـ الثامنة للهجرة.

هـ ـ التاسعة للهجرة.

و ـ العاشرة للهجرة.

- أن المضيق الذي يربط بين خليج العرب وبحر العرب هو:

أ ـ باب المندب.

ب ـ هرمز.

ج ـ قناة السويس.

د ـ جبل طارق.

3. أسئلة المقابلة أو المزاوجة :

وفيها يعطي معلم المواد الدراسية الطالب قائمتين أو عمودين من العبارات أو الكلمات على أن تكون القائمة الأولى لها علاقة بمحتويات القائمة الثانية، ويطلب من الطالب المزاوجة بينها لقياس قدرته على إدراك العلاقات والتعرف على المصطلحات وربط المعاني والاستنتاج وينبغي أن تكون الأجوبة في هذا الضرب من الأسئلة على اليسار وتكون اكثر من الإجابات المطلوبة بإجابة أو إجابتين على الأقل ليختار الطالب منها الإجابات الصحيحة منعاً للمصادفة والتخمين والظن، ويلاحظ في هذا النوع من الأسئلة أن العبارات لاتقل عن خمس حتى لا تضيع قيمة الأسئلة لسهولة حلها، ولا تزيد العبارات عن خمس عشرة عبارة حتى لا تؤدي إلى إرباك الطالب في تعيين الإجابة المطلوبة.

إن لهذه الأسئلة أنماطا متعددة في تدريس المواد الدراسية ومنها تدريس المواد الاجتماعية مثل:

أ. أن تكون القائمة اليمنى (الأولى) أحداثا تاريخية والقائمة اليسرى تواريخ أو العكس.

ب. أن تكون القائمة اليمنى أسماء شخصيات تاريخية أو عصور تاريخية أو بلدان معينة وفي القائمة اليسرى انجازات تاريخية معينة تتعلق بالأسماء أو العصور أو البلدان.

ج. أن تكون القائمة اليمنى أقطاراً أو بلداناً أو مناطق جغرافية والقائمة الأخرى تتضمن ضروباً مختلفة من المناخ أو المزروعات التي لها علاقة بالأقطار والمناطق والبلدان.

وفيما يلي نورد نموذجين لهذا النوع من الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية:

س1: اختر الرقم الملائم من (أ) وضعه أمام الكلمة أو العبارة التي تتلاءم معه في العمود (ب)

الرقم	أ		ب
1	أول من أمر بإصدار عملة عربية	1	جابر بن حيان
2	من أبرز فلاسفة العرب	2	أبو العباس السفاح
3	أول من جعل الخلافة ملكاً وراثياً	3	المعتصم بامر الله
4	سمي بالخليفة الراشدي الخامس	4	عمرو بن العاص
5	الذي أسس مدينة بغداد	5	مروان بن الحكم
6	هو الذي فتح مصر	6	عبد الملك بن مروان
7	أمر بنقل عاصمة الخلافة إلى سامراء	7	إبن رشد
8	من أبرز علماء العرب في الطب	8	معاوية بن أبي سفيان
9	آخر الخلفاء العباسيين	9	المعتصم بالله
10	أخمد فتنة أبي سلمة الخلال	9	ابن سيناء
		11	أبو جعفر المنصور
		12	عمر بن عبد العزيز

س2 :صل بين العبارات في العمود (أ) وما يناسبها من العبارات في العمود (ب)

الرقم	أ		ب
1	تأتي المغرب في مقدمة الوطن العربي	1	أنشا مصنع لاستخراج السكر من البنجر
2	تأتي الصين في مقدمة دول العالم	2	انتاجاً للحديد
3	تأتي مصر في مقدمة أقطار الوطن العربي	3	إنتاجاً للبنجر السكري
4	تأتي السودان في مقدمة أقطار الوطن العربي	4	إنتاجاً للقمح
5	تعتبر سوريا أول قطر عربي	5	إنتاجاً للرز
6	تأتي الجزائر في مقدمة أقطار الوطن العربي	6	إنتاجاً للذرة الرفيعة
7	تأتي موريتانيا في مقدمة أقطار الوطن العربي	7	إنتاجاً للتمور
8	تأتي ارض الجماهيرية في مقدمة أقطار الوطن العربي	8	إنتاجاً للحديد
9	تأتي السعودية في مقدمة أقطار الوطن العربي	9	في مصائد الإسفنج
10	تأتي العراق في مقدمة أقطار الوطن العربي	9	إنتاجاً للغاز
	تأتي سوريا في مقدمة أقطار الوطن العربي	11	في مصائد اللؤلؤ
		12	إنتاجاً للتبغ

4. *أسئلة الصواب والخطأ:*

وفي هذا الضرب من الأسئلة يضع المعلم جملاً بعضها صحيح وبعضها غير صحيح ويطلب من الطالب أن يقرأها ثم يحدد ما إذا كانت هذه العبارات

صحيحة أو خاطئة، وفيها يلعب الحظ والصدفة دوراً كبيراً، مما ينبغي أن لا يزيد أسئلتها عن 50٪ من مجموعة أسئلة الاختبار وكلما كانت أقل فهو أفضل، وقد يعمل للتخفيف من عيوبها أن يطلب المعلم تصحيح الإجابات الخاطئة أو تعليل أسباب اختيار كلا البديلين صح (√) أو خطأ (×) مع ملاحظة ألا يكون مفتاح التصحيح على نمط ثابت مثل (× × √، × × √) حيث أن الطالب قد يدرك ذلك ويعتمد عليه كأساس للتخمين في التوصل إلى الإجابة.

ونورد من هذه الأسئلة الأمثلة الآتية:

س1 ـ ضع علامة (√) أو (×) أمام العبارات التالية مع ذكر السبب

1. تصنع مقابض أواني الطبخ من الألمنيوم . ( )
2. إن نسيم البر والبحر يسبب سقوط الأمطار. ( )
3. توجد منطقتان للضغط المنخفض حول المدارين. ( )
4. يتساوى سطح الماء في الأواني المستطرقة . ( )
5. إن الرياح التي تهب من داخل القارات تكون جافة . ( )
6. إن الأمطار الموسمية شائعة في العراق. ( )
7. تتميز شبه القارة الهندية بمتغيرات المناخ الموسمي. ( )
8. ترك مسافات بين قضبان الحديد في شريط السكك الحديدية. ( )

س2 ـ ضع علامة (√) أو (×) أمام العبارات التالية مع تصحيح العبارات الخاطئة؟

1. أنشأ عمرو بن العاص أول أسطول عربي. ( )
2. قاد يزيد بن معاوية الأسطول البحري العربي في معركة ذات الصواري . ( )
3. معاوية بن أبي سفيان أول من جعل الخلافة ملكاً وراثياً. ( )
4. كثافة الماء المالح أقل من كثافة الماء العادي. ( )
5. أسس مصطفى كامل حزب الوفد سنة 1907 . ( )

6. في زمن العباسيين زاد النفوذ الفارسي في الدولة العربية. (   )

7. إن الحديد من المعادن اللافلزية . (   )

8. درجة غليان الماء 120 درجة. (   )

5. أسئلة إعادة الترتيب:

وفي هذا الضرب من الاختبارات الموضوعية نضع عبارات أو كلمات بدون أي ترتيب أو نظام، وهذه الكلمات أو العبارات بينها علاقة تتابع منطقي أو زمني ونطلب من الطالب ترتيب هذه الكلمات أو العبارات أو الأحداث أو المصطلحات أو التواريخ وغيرها حسب نظام معين ومن مميزات هذا الضرب من الأسئلة أنها تقيس قدرة الطلبة على التذكر وربط المعلومات.

وفيما يلي نماذج لهذه الأسئلة :

س1: اقرأ الأحداث التالية ورتبها حسب التطورات السياسية التي مرت بها العراق بعد الفتح الإسلامي؟

- الدولة العربية العباسية الأولى والثانية.
- التسلط السلجوقي.
- الدولة الأموية.
- التسلط البويهي .
- الغزو المغولي.
- فترة الانتعاش.

س2: اقرأ الأحداث التالية ورتبها زمنياً مبتدئاً باقدمها ومنتهياً باحدثها:

- غزوة الخندق.
- فتح مكة .
- غزوة أحد.
- غزوة بدر .

- غزوة تبوك.
- صلح الحديبية.

س3: رتب الأقطار العربية مبتدئاً بأكثرها إنتاجاً للنفط الخام ومنتهياً بأقلها إنتاجاً:

الجماهيرية الليبية العظمى ـ مصر ـ الكويت ـ الجزائر ـ الإمارات ـ العراق ـ السعودية ـ قطر.

ثانياً : تقويم الجوانب المهارية

إن ما يقصد بالمهارة هي القدرة على القيام بعمل ما بأقل جهد ممكن وبدرجة عالية من الإتقان وفي وقت أسرع.

إن للمهارة أقساماً عديدة متنوعة، منها مهارات عقلية (أكاديمية) مثل إجراء بعض العمليات واستخلاص معلومات من الجداول والرسوم البيانية، وهناك المهارات الاجتماعية، مثل كيفية التعامل مع الناس، والتفاهم مع الاخرين ... الخ، وهناك المهارات الحركية، مثل تناول الأدوات والمواد واستخدام الأجهزة وقدرة الطلبة على اتباع التعليمات وتنفيذها، فضلاً عن قدرة الطلبة على أداء مهارة معينة أو مهارات خاصة متعلقة بدرس ما . كما أن أدوات قياس المهارات تتنوع بتنوعها ما بين الاختبارات التحصيلية الشفوية والتحريرية، والملاحظة، والأداء الكتابي، وكتابة التقارير والبحوث، واختبارات الأداء، ومقاييس مقننة لقياس الاتجاهات والميول والقيم .... وغيرها .أما عن المهارات الحركية فتقاس عادة باختبارات الأداء، عن طريق قيام الطالب بعملية معينة أو أداء عمل معين .

إن تقويم المهارات العملية يقوم على ملاحظة الطالب في خطوات الانجاز إلى جانب الأسئلة التي تقيس درجة المعرفة العلمية، وهذا يتطلب تحليل العمل إلى خطوات سلوكية معينة . ينبغي أن يقوم بها الطالب أثناء الأداء أو تنفيذ العمل، ويوضح هذا التحليل في قوائم أو بطاقات ملاحظة الأداء، على أن تخصص درجات معينة لكل خطوة من خطوات أداء المهارة في ضوء معيار

الملاحظة أثناء التنفيذ حتى يقف المعلم على اوجه القوة والقصور لدى الطالب ليستطيع توجيهه إلى الصواب في كل خطوة من خطوات الأداء.

وفيما يلي نقدم مثالاً يوضح كيفية تنفيذ هذا الأسلوب أثناء إعداد الطالب لخط زمني تاريخي :

- تحديد الفكرة أو الحادثة أو الفترة التاريخية المراد استخدام الخط الزمني لتوضيحها .
- تحديد الفترة التاريخية المراد تمثيلها على الخط الزمني مثل من الفترة .... م إلى الفترة .... م .
- تقسيم الفترة التاريخية إلى وحدات قياسية تمثل كل وحدة قياسية مجموعة من السنين .

مثل : كل 100 سنة بسم واحد .

- اختيار المقياس الزمني المناسب لكل فترة .

فإذا كانت الفترة قصيرة تمثل سنين قليلة بمقياس أكبر مثل : كل 20 سنة = سم .

أما إذا كانت الفترة التي يراد تمثيلها على الخط الزمني طويلة فتمثل سنين كثيرة بمقياس أقل مثل :

كل 100 سنة = سم .... وهكذا .

- رسم خط زمني قد يشغل مساحة معينة ملائمة لطول الفترة المراد تمثيلها بالخط الزمني.
- التنقيط والترقيم على التوالي، لتدل على الزمن .
- اختيار الاتجاه الملائم لتمثيل الفترة التاريخية مثل :

الزمن المبكر إلى يمين الخط، والمتأخر إلى يسار الخط .

- تحديد الحدث التاريخي الأول على الخط الزمني مشيراً إلى نقطة البداية والنهاية .
- تكرار العملية للحدث الثاني والثالث .

وفي أثناء قيام الطالب بتنفيذ رسم الخط الزمني، يلاحظ المعلم تنفيذ الخطوات على الوجه الصحيح ويضع علامة أو درجة أمام كل خطوة يؤديها، وقد تكون قوية أو ضعيفة حسب طبيعة الإنجاز، مع مراعاة تسجيل المدة التي استغرقها الطالب في تنفيذ العمل ككل، ان هذا النوع من تقويم الأداء من أنواع التقويم التشخيصي الذي يتيح للمعلم وضع خطة لعلاج أخطاء الطالب وتوجيهه نحو الصواب طبقاً للأخطاء التي تمت ملاحظتها ورصدها أثناء تنفيذ العمل .

ويوضح الشكل – 35 - بطاقة ملاحظة خاصة بقياس مهارة أداء الخط الزمني في التاريخ القديم

ت	المهارة	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ضعيف	لم يتمكن
		5	4	3	2	1	صفر
1	تحديد الأحداث ومددها التاريخية التي يمكن تمثيلها بالخط الزمني.						
2	اختيار مقياس زمني مناسب لطول المرحلة التاريخية وأحداثها.						
3	اختيار مقياس زمني مناسب لطول الورقة أو حجم السبورة.						
4	تقسيم المرحلة التاريخية إلى وحدات قياسية تمثل كل وحدة قياسية مجموعة من السنين على الخط الزمني.						
5	تقسيم الخط الزمني لتوضيح الترتيب والتعاقب الزمني لتطور أحد الجوانب فيها.						
6	إدراج الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسلها الزمني على الخط الزمني.						
7	مراعاة اختيار الاتجاه المناسب في ترتيب الحوادث.						
8	رسم خط منظم متسلسل واضح نظيف بمقياس زمني مناسب.						

ثالثاً : تقويم الجوانب الوجدانية

إن للفرد سلوكاً وجدانياً (عاطفياً) يتعلق بأداء المشاعر والأحاسيس والانفعالات والاهتمامات كالميول والاتجاهات والقيم، تحتاج إلى فترة طويلة حتى يمكن تنميتها في الاتجاه المرغوب أو تعديلها أو التخلص من غير المرغوب فيها .

إن الفرد يكتسب الكثير من الناحية الوجدانية خلال انخراطه في العملية التعليمية، وقد اهتمت العملية التربوية بالكثير منها، وتعد الأهداف الوجدانية أهدافاً رئيسة تسعى لتحقيقها عموم العملية التربوية والتعليمية. وتحظى الميول والاتجاهات والقيم بالاهتمام في حدود إطار الأهداف التربوية العامة (الغايات) والأهداف التعليمية الخاصة (التوقعات) والأهداف التدريسية (النتائج)، إلا أنه يصعب قياسها أو تقويمها للأسباب الآتية :

- تحتاج لفترات طويلة حتى يمكن تنميتها في الاتجاه المرغوب .
- تحتاج إلى أكثر من وسيلة لقياسها والتأكد من صدقها مثل: الملاحظة، المقابلة، الأداء الكتابي، مقاييس خاصة في كل جانب من جوانب الميول والاتجاهات والقيم .
- يصعب تحديدها إجرائياً مما يجعل إمكانية قياسها بدقة أمراً صعباً .

ويمكن التمييز بين الميول والاتجاهات في عملية التقويم على النحو الآتي :

1 : الميول

الميل هو إقبال (إيجابي) نحو أشياء معينة تستثير وجدانه، أو عزوف (سلبي) نحو شيء معين .

إن الميول ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإقبال على نواحي النشاط على اختلافها في مجال العمل والدراسة، أو العزوف عنها، وتقاس بالاختبارات المعدة لأغراض معينة، ومنها اختبار سترونج، واختبار كيودر واختبار لي – ثورب

لاكتشاف الميول المهنية التـي يمتلكها الفرد، وهنالك اختبارات تقيس الميول الأساسية للفرد وهي :

الميول النظرية والاقتصادية والجمالية والاجتماعية والسياسية والدينية والدراسية عن طريق اختبارات ومقاييس موضوعية أعدت خصيصاً لتلك الأغراض .

ويمكن للمعلم تسجيل ميول الطالب نحو اللعب أو مادة دراسية معينة أو المطالعة أو الأنشطة المدرسية عن طريق تدوين الملاحظات الخاصة في كل جانب بكراسة أو بطاقة تدعى بالبطاقة الشخصية للطالب تصاحب أوراقه من مرحلة التعليم الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الثانوية وتحتوي على الكثير من البيانات التـي تكشف عن ميوله. وقد تستعين بعض المدارس بالأخصائي الاجتماعي أو التربوي في ملء بيانات البطاقة، مستعيناً بملاحظات الإدارة والمعلمين .

2 : الاتجاهات

هي استجابات القبول أو الرفض إزاء مواقف تتضمن اختلافات في الرأي .

والفرق بين الميل والاتجاه هو أن الفرد قد يكون لديه ميول كثيرة ومتعددة متساوية في إيجابيتها أو سلبيتها وبالتالي لن يتضح له اتجاه معين، أما إذا اتضح للفرد إقبال أكثر نحو موقف معين دون الميول الأخرى أو عزوفاً أكثر نحو موقف معين دون الميول الأخرى فإنه يصبح اتجاهاً محدداً، أي أن الاتجاه هو الميل للاستجابة نحو موضوع معين بصورة إيجابية أو سلبية زادت حدته دون الميول الأخرى .

إن للاتجاهات مقاييس عديدة، بعضها يستخدم في القياس النفسي والأخرى لقياس اتجاهات الرأي العام أو لأغراض أخرى مختلفة، وهنالك الكثير من المقاييس الجاهزة للاتجاهات منها مقياس ثرستون، ومقياس ليكرت وعموماً فإن مقاييس الاتجاهات تصمم على هيئة عبارات يطلب من الطالب

الإجابة عنها طبقاً لقائمة محددة من الإجابات (اختيارات) أو بدائل محددة للإجابة، تأخذ كل واحدة منها درجة، فإذا استجاب الطالب إلى أي من هذه الاختيارات فإنه يعطي الدرجة المناظرة لها، وبذلك يمكن حساب درجة الطالب على مقياس الاتجاه بالجمع البسيط لدرجاته على عبارات المقياس .

وفيما يلي نقدم مثالاً يوضح كيفية تنفيذ هذا الأسلوب لقياس اتجاهات المرأة العاملة في العمل (ضمن المجال النفسي من المقياس) :

	موافقة جداً	موافقة	لا رأى لي	غير موافقة	غير موافقة جداً
(في حالة الفقرة الايـجابية)	5	4	3	2	1
(في حالة الفقرة السلبية)	1	2	3	4	5

- يحقق العمل راحة نفسية للمرأة العاملة.
- تعمل المرأة من أجل شغل وقت الفراغ.
- يحقق العمل للمرأة شخصيتها وكيانها .
- عمل المرأة أكثر تأكيداً لذاتها.

3 : القيم

القيم هي مجموعة المواقف أو السلوك والأهداف العليا المعتمدة من الجماعة مدعومة بالعرف الاجتماعي، معبرة عن الصفات الحميدة الفاضلة، وتعرف على أنها القواعد الأساسية أو المعايير التـي من خلالها يعمل بناء المجتمع.

يمكن التعرف على قيم الطالب في إطار العملية التعليمية من خلال مقاييس عديدة للقيم، بعضها يقيس القيم الدينية وأخرى لقياس القيم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الأسرية أو قيم أي مبدأ من مبادئ الحياة، وذلك

لاكتشاف الميول المهنية التي يمتلكها الفرد، وهنالك اختبارات تقيس الميول الأساسية للفرد وهي :

الميول النظرية والاقتصادية والجمالية والاجتماعية والسياسية والدينية والدراسية عن طريق اختبارات ومقاييس موضوعية أعدت خصيصاً لتلك الأغراض .

ويمكن للمعلم تسجيل ميول الطالب نحو اللعب أو مادة دراسية معينة أو المطالعة أو الأنشطة المدرسية عن طريق تدوين الملاحظات الخاصة في كل جانب بكراسة أو بطاقة تدعى بالبطاقة الشخصية للطالب تصاحب أوراقه من مرحلة التعليم الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الثانوية وتحتوي على الكثير من البيانات التي تكشف عن ميوله. وقد تستعين بعض المدارس بالأخصائي الاجتماعي أو التربوي في ملء بيانات البطاقة، مستعيناً بملاحظات الإدارة والمعلمين .

2 : الاتجاهات

هي استجابات القبول أو الرفض إزاء مواقف تتضمن اختلافات في الرأي .

والفرق بين الميل والاتجاه هو أن الفرد قد يكون لديه ميول كثيرة ومتعددة متساوية في إيجابيتها أو سلبيتها وبالتالي لن يتضح له اتجاه معين، أما إذا اتضح للفرد إقبال أكثر نحو موقف معين دون الميول الأخرى أو عزوفاً أكثر نحو موقف معين دون الميول الأخرى فإنه يصبح اتجاهاً محدداً، أي أن الاتجاه هو الميل للاستجابة نحو موضوع معين بصورة إيجابية أو سلبية زادت حدته دون الميول الأخرى .

إن للاتجاهات مقاييس عديدة، بعضها يستخدم في القياس النفسي والأخرى لقياس اتجاهات الرأي العام أو لأغراض أخرى مختلفة، وهنالك الكثير من المقاييس الجاهزة للاتجاهات منها مقياس ثرستون، ومقياس ليكرت وعموماً فإن مقاييس الاتجاهات تصمم على هيئة عبارات يطلب من الطالب

الإجابة عنها طبقاً لقائمة محددة من الإجابات (اختيارات) أو بدائل محددة للإجابة، تأخذ كل واحدة منها درجة، فإذا استجاب الطالب إلى أي من هذه الاختيارات فإنه يعطي الدرجة المناظرة لها، وبذلك يمكن حساب درجة الطالب على مقياس الاتجاه بالجمع البسيط لدرجاته على عبارات المقياس .

وفيما يلي نقدم مثالاً يوضح كيفية تنفيذ هذا الأسلوب لقياس اتجاهات المرأة العاملة في العمل (ضمن المجال النفسي من المقياس) :

	موافقة جداً	موافقة	لا رأى لي	غير موافقة	غير موافقة جداً
(في حالة الفقرة الايجابية)	5	4	3	2	1
(في حالة الفقرة السلبية)	1	2	3	4	5
- يحقق العمل راحة نفسية للمرأة العاملة.					
- تعمل المرأة من أجل شغل وقت الفراغ.					
-يحقق العمل للمرأة شخصيتها وكيانها .					
-عمل المرأة أكثر تأكيداً لذاتها.					

3 : القيم

القيم هي مجموعة المواقف أو السلوك والأهداف العليا المعتمدة من الجماعة مدعومة بالعرف الاجتماعي، معبرة عن الصفات الحميدة الفاضلة، وتعرف على أنها القواعد الأساسية أو المعايير التي من خلالها يعمل بناء المجتمع.

يمكن التعرف على قيم الطالب في إطار العملية التعليمية من خلال مقاييس عديدة للقيم، بعضها يقيس القيم الدينية وأخرى لقياس القيم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الأسرية أو قيم أي مبدأ من مبادئ الحياة، وذلك

بإعطاء الطالب موقفاً سلوكياً معيناً ويطلب منه تحديد موقفه من هذا السلوك من خلال بدائل أو اختيارات عديدة ذات أوزان رقمية متدرجة ليسهل الحكم على مدى توافر القيمة لدية، وينبغي ان يتضمن المقياس العديد من المواقف المتناقضة حتى يمكن الحكم النهائي بطريقة صحيحة، ومن مقاييس القيم للفقرات الآتية التـي تقيس قيمة المسؤولية الاجتماعية وهي :

	أؤكدها دائماً	أؤكدها غالباً ما	أؤكدها أحياناً	أوكدها لحد ما	لا أؤكدها
	5	4	3	2	1
- إنجاز العمل والإخلاص فيه من مقومات المسؤولية الاجتماعية.					
- التعاون من أجل المصلحة العامة أساس المسؤولية الاجتماعية.					
- إحساس الفرد بأنه والجماعة شيء واحد دليل على التواضع.					
- الأمانة العلمية قيمة أخلاقية ومسؤولية اجتماعية مطلوبة.					
- تخصيص الفرد جزءاً من وقته لعمل الخير للآخرين دليل على وفائه .					

تطبيقات عملية

تدريب - 1 -

حدّد نوع الخطأ في صياغة الأسئلة الآتية، ثم اعد صياغتها لتصبح ذات صياغة جيدة:

1. هل عمر بن الخطاب (رضي الله عنة) ثاني الخلفاء الراشدين .
2. من النص الذي أمامك، هل اعتمد حكم الأمويين على الوراثة أم الشورى؟
3. متى نشأت الدولة الأموية في الأندلس، وما هي أبرز منجزاتها وما أمهات الكتب التي ألفت فيها؟
4. تحدّث عن الدولة الفاطمية.
5. تحدّث عن الحركة الوطنية في شمال إفريقيا بعد الحرب العالمية الثانية.
6. ماذا عن تاريخ مصر؟
7. تكلّم كل ما تعرفه عن خلافة هارون الرشيد.
8. معاوية بن أبي سفيان هو مؤسس الدولة العباسية، أليس كذلك.
9. هل عمرو بن العاص أم جوهر الصقلي، مؤسس مدينة القاهرة؟
10. بيّن أثر الاستعمار الأوروبي على الوطن العربي.
11. عرّف حروب الردة، وأذكر أهم حركاتها، وكيف تم القضاء عليها.
12. عرّف الصهيونية، وبيّن تطور حركتها، وعلاقتها بالاستعمار، وأطماعها في الوطن العربي.

تدريب - 2 -

فيما يلي مجموعة من العبارات، ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة غير الصحيحة، ثم علل إجابتك باختصار.

1. ينبغي أن تجمع الاختبارات التحصيلية التحريرية في التدريس ضروباً من الأسئلة المقالية وبعض الضروب من الاختبارات الموضوعية.
2. إن الأسئلة المغلقة هي أسئلة مثيرة للتفكير والتأمل وتتطلب إجابات متنوعة.
3. من الأسئلة التباعدية ما يوجه للحصول على الرفض أو الموافقة.
4. إن الأسئلة الموحية بالإجابة تعطل القدرات العقلية للطلبة.
5. إن الأسئلة التي تتضمن عدداً من العوامل والأفكار التي تساعد الطلبة على تكوين إجابة كاملة عن السؤال.
6. تنويع الأسئلة يشجع أكبر عدد من الطلبة على المشاركة في الإجابة.
7. ليس من الضروري استخدام أساليب الثناء على الطلبة الذين يدلون بإجابات صحيحة حتى لا يغضب المخطئون في الإجابة.
8. من أهداف إعادة توجيه السؤال هو تكرار السؤال لتنبيه الطلبة الغافلين في الدرس.
9. إن توجيه أسئلة متلاحقة أمر ضروري حتى لا تترك فرصة لشرود ذهن الطلبة.
10. تشجع أسئلة (الصواب، الخطأ) الطلبة على تخمين الإجابة.
11. يفضل توجيه المعلم للسؤال مرة واحدة لطلبته.
12. تدرب أسئلة التركيب الطالب على التفكير الناقد العميق.
13. تعطي أسئلة التطبيق الفرصة السانحة للطلبة لممارسة انتقال أثر التدريب في مواقف جديدة.

تدريب - 3 -

أكتب أمام كل سؤال من الأسئلة الآتية المستوى الذي يمثله حسب تصنيف بلوم لمستويات الأسئلة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).

1. من مؤسس مدرسة الجشطت؟
2. لماذا قرر الراحل جمال عبد الناصر تأميم قناة السويس ؟
3. في ضوء تعريفنا للاشتراكية: أي الدول التالية تعتبر دولاً اشتراكية:
4. أعد صياغة تعريف شبه الجزيرة بأسلوبك.
5. انقد نظرية الاشراط الوسيلي لثورانديك.
6. أكتب صفحة واحدة تصف فيها الفلسفة المثالية.
7. قارن مع إيضاح السبب بين مدى استثمار الأراضي الصالحة للزراعة في كل من الجماهيرية الليبية العظمى ومصر.
8. بيّن العوامل الجغرافية المؤثرة في اختلاف توزيع المطر في بلدان الوطن العربي.
9. يبين الجدول الآتي نوع ونسب إنتاج الحمضيات في بلدان الوطن العربي. ادرس محتوى هذا الجدول ثم أجب على الأسئلة المذكورة تحته:
10. فنّد أفكار المعتزلة الفلسفية المناصرة لخلق القرآن الكريم.
11. بيّن أسباب تركيز فلاسفة المعتزلة على نصرة العقل.
12. اقترح خطة لمعالجة مشكلة انخفاض أسعار النفط عالمياً.
13. استشهد بالبراهين التاريخية لبيان مدى دقة مقولة (ما ضاع حق وراءه مطالب).

تدريب - 4 -

ارسم دائرة حول الحرف بجوار العبارة التـي ترى أنها أقرب الإجابات إلى الصواب، في كل من الأسئلة التالية:

1. تتميز الأسئلة الموضوعية بأنها:

تبتعد في تصحيحها عن ذاتية المعلم.

تستغرق جهداً في تصحيحها.

تستغرق وقتاً طويلاً في تصحيحها.

تتأثر في تصحيحها بذاتية المعلم.

2. من عيوب الأسئلة المقالية ما يلي:
   لا تغطي مفردات المنهج.
   لا تتأثر بذاتية المصحح.
   لا تحتاج لوقت طويل في التصحيح.
   كل ما ذكر صحيح.

3. من الشروط الأساسية لصياغة الأسئلة الابتعاد عن:
   لا يوحي السؤال بالإجابة الصحيحة.
   لا تتقبل الإجابة نعم أو لا.
   لا يتطلب السؤال عدداً من الأفكار.
   جميع ما ذكر صحيح.

4. أسئلة إكمال العبارات تتطلب:
   المزاوجة بين قائمتين إجابة.
   الإجابة بنعم أو لا.
   إضافة جملة أو عبارة.
   الاختيار من بدائل الإجابة.

5. من عيوب أسئلة الصواب والخطأ:
   تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح.
   تتأثر بالتخمين والظن والصدفة.
   تثير استجابات متعددة.
   كل ما ذكر صحيح.

6. الأسلوب المناسب لمعالجة الإجابة الناقصة هو أن:
تعطي الطالب فرصة لتفكير في الإجابة.
يتولى المعلم عملية الإجابة.
توجيه السؤال إلى طالب آخر.
كل ما ذكر صحيح.

7. تتميز الأسئلة التباعدية بأنها:
تتطلب إجابة محدودة.
تقبل الإجابة بنعم أو لا.
مثيرة للتفكير العميق.
تكون في مستوى التذكر.

8. تكمن فاعلية السؤال وجودته في:
كثرة الأفكار المتضمنة فيه.
علاقته بمحتوى الدرس.
كيفية صياغته وتنظيمه.
ما يثيره من استجابات.

9. لتشجيع الطلبة على المشاركة في الدرس:
حدد اسم الطالب أولاً ثم وجه إليه السؤال.
اطرح أسئلة توجه لأكثر من طالب.
كرر السؤال أكثر من مرة.
أطل من فترات التوقف بين الأسئلة.

10. من وظائف الأسئلة الصفية بأنها:
تثير دافعية المعلم للتعلم.

تنمي عمليات التفكير لدى المعلم.
تنمي عمليات التفكير لدى الطالب.
تساعد المعلم على التحدث.

11. تتميز الأسئلة المفتوحة بأنها:
تتطلب معلومات محدودة.
تتطلب إجابات متنوعة.
تقبل الإجابة بنعم أو لا.
محدودة التفكير.

12. تجنب الأسئلة المربكة يكون عن طريق:
توجيه السؤال إلى جميع الطلبة.
تعطي الطلبة فرصة للتفكير في الإجابة.
تجعل السؤال يتضمن أكثر من فكرة.
تجعل السؤال يتضمن فكرة واحدة.

تدريب - 5 -

اكتب أمام كل سؤال من الأسئلة الآتية المستوى الذي يمثله حسب تصنيف جالاهر وسكينر (تذكري، تقاربي، تباعدي، تقويمي).

1. لماذا اختار الصهاينة أرض فلسطين لإنشاء دولتهم؟
2. متى انتهت الحرب العالمية الثانية؟
3. عدد الدول النفطية في الوطن العربي.
4. ماذا تقترح لمعالجة مشكلة ملوحة التربة.
5. أيهما أكثر تأثيراً في ذكاء الفرد البيئة أم الوراثة مع الاستشهاد بالأدلة والبراهين.

تدريب - 6 -

اكتب أمام كل سؤال من الأسئلة التالية المستوى الذي يمثله (مغلقة، مفتوحة).

1. من الذي انتصر في موقعة حطين؟
2. ماذا تتوقع أن يحدث في العالم إذا ما استمر وجود ميزان القوة الفردي؟
3. هل المناخ في بلدان الوطن العربي متماثل أم مختلف.
4. أين انعقد مؤتمر الصلح بعد نهاية الحرب العالمية الأولى؟
5. قارن ما بين الاشتراكية والرأسمالية.

مراجع الفصل التاسع

1- احمد عودة. القياس والتقويم في عملية التدريس. عمان، دار الأمل، 1993.

2- احمد حسين اللقاني، وآخرون. تدريس المواد الاجتماعية. ج1، القاهرة، عالم الكتب، 1990 .

3- جابر عبد الحميد جابر وآخرون. مهارات التدريس. القاهرة، دار النهضة العربية، 1986.

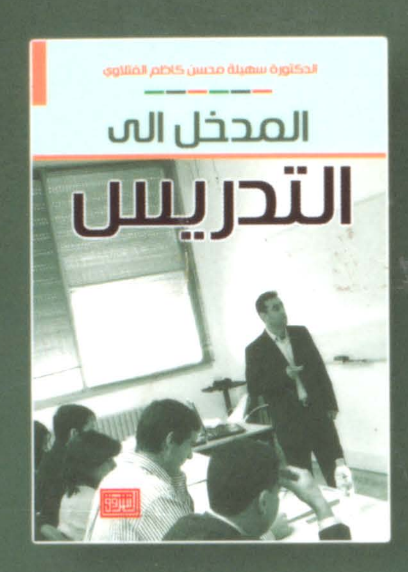
4- شاكر محمود الامين وآخرون. أصول تدريس المواد الاجتماعية. بغداد، 1992 .

5- فاطمة إبراهيم حميده. مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة. القاهرة، مكتبة النهضة العربية، 1986.

6- فكري حسين ريان. التدريس. القاهرة، عالم الكتب، 1993.

7- Sanders N.M. Classroom. Questions: What Kinds?, New York: Harper and Row Publishers 1966 .

المدخل الى
التدريس



التدريس عقلية ذاتية تظهر فيها شخصية المعلم وتلعب فيها ذاتيته دوراً عظيماً ، ومع ذلك وجد علم يعتني به له أهدافه العامة والخاصة ، وأسسه ومبادئه ونظرياته ، ويجعلنا نهتم بهذا الموضوع لنبين كيف يعد المعلم لمهنة التدريس وأهم المبادىء التي تقوم عليها هذه المهنة وكيفية تطبيقها ، وأهميتها في اعداد جيل يعمل من أجل تسليم الشعلة الى الجيل الذي بعده .

لذلك فإن الاهتمام بأساليب ومهارات التدريس من أجل إعداد المعلم الكفء يجب أن يوصف بالموضوعية والصدق والأمانة وأن نغذيها بالخبرات الفعلية والتطبيقات العملية ، وأن نضيف خلاصة تجاربنا لما وجدناه أمامنا في المراجع العامة والكتب الكثيرة المؤلفة في هذا الموضوع .


ISBN 9957-00-420-4

عمان-الاردن / رام الله - فلسطين